UN RÍO SON MILES DE GOTAS

La capacitación en las radios comunitarias



Asociación Mundial
de Radios Comunitarias
América Latina y Caribe



Conforman Interconexiones Cono Sur:
ECO - Educación y comunicaciones / Chile
El Puente FM / Uruguay
FM Trinidad / Paraguay
La Crujía / Argentina
La Tribu 88.7 FM / Argentina

Asociación Mundial de Radios Comunitarias
América Latina y Caribe

Interconexiones Cono Sur
Programa de Capacitación para radios comunitarias
y ciudadanas

AMARC-ALC e Interconexiones,
Un río son miles de gotas.
La capacitación en las radios comunitarias.
AMARC-ALC e Interconexiones, Buenos Aires, 2006.

ISBN-10: 987-22350-1-5
ISBN-13: 978-987-22350-1-7

Publicación realizada con el apoyo financiero de:





Copyright © 2006
Asociación Mundial de Radios Comunitarias
UNESCO

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Esta publicación puede ser reproducida total o parcialmente
para fines educativos no lucrativos siempre y cuando se
mencione la fuente.

Las opiniones vertidas en esta publicación pertenecen a sus
autores y no expresan necesariamente las del Programa
Internacional para el Desarrollo de la Comunicación -PIDC-.

Textos: Larisa Kejval
Edición general: Paula Castello y Ximena Tordini
Diseño de tapa e interior: El Fantasma de Heredia
Agradecemos a La Tribu 88.7 FM por el acompañamiento en la
producción de esta publicación.

«El aprendizaje es como la formación de un río. Gota a gota, los ríos se originan en los deshielos de los montes. Gota a gota, van buscando su camino, su cauce. Gota a gota, van creciendo, interrelacionándose. Tal vez el mayor aprendizaje es a hacer río, cauce y orilla con la humildad de la gota.»

LOLI GARCÍA

Los aprendizajes recorren las radios comunitarias de América Latina y el Caribe. La producción cotidiana, el encuentro con otras organizaciones, la charla con una compañera que ha experimentado muchos años en el aire o con otro que acaba de descubrir una nueva pasión, los libros, los grandes maestros, el taller que marcó a fuego, la escuela, son experiencias que nutren a las emisoras de aprendizajes.

Existen acciones que apuntan deliberadamente a la construcción y multiplicación de conocimientos: las propuestas de educación, formación o capacitación. Las redes de radios, los centros de comunicación y las ONGs motorizan propuestas de formación. Algunas radios comunitarias gestaron también sus propias estrategias. Desde acciones acotadas en el tiempo o procesos de capacitación interna hasta áreas o departamentos y cursos intensivos para toda la región.

Radialistas, productoras, operadores se fueron convirtiendo en capacitadores y capacitadoras a partir de la sistematización de sus experiencias y en relación con su propia formación. Las herramientas construidas en la práctica se cruzan con la formación académica, política, pedagógica, con experiencias de otros y otras. En esa red de intercambios se van construyendo propuestas pedagógicas.

Esta publicación se propone compartir reflexiones, preguntas y experiencias para contribuir a que nuevas radios gesten sus propias estrategias de capacitación. Para que los nuevos aprendizajes estén cada vez más relacionados con las preguntas que inquietan a las radios. Para que el conocimiento genere más consecuencias. Para profundizar el camino de la descentralización como modo de concebir la construcción de una red con múltiples nodos. Este texto está dirigido principalmente a los equipos de las radios que diseñan y desarrollan sus propias estrategias de formación y para aquellos que desean hacerlo.

Esta publicación también puede ser una excusa para que los centros de comunicación y las redes que planifican programas o acciones de capacitación, para que los formadores y formadoras que ya tienen recorridos senderos en esta la aventura, vuelvan a mirar su tarea desde las perspectivas que aquí se presentan.

Cada capítulo de este libro hace foco en un aspecto diferente de la capacitación en las radios comunitarias.

El capítulo *Estrategias* se propone mirar la formación en el marco de los proyectos de las radios comunitarias, es una invitación a que las emisoras y sus redes puedan revisar o diseñar sus propias estrategias de capacitación. Una estrategia educativa es algo más que una suma de talleres o seminarios. Nace de las lecturas sobre las necesidades de las radios y sobre sus contextos. Es el plan que revela una intención transformadora.

El capítulo *Pedagogías* hace foco en la perspectiva pedagógica que late en toda estrategia de formación. Se trata de la red de ideas y conceptos que dan sentido y permiten comprender las prácticas de capacitación. ¿Qué es la educación? ¿Y el aprendizaje? ¿Qué rol tiene un capacitador? Este capítulo es un aporte para abrir diálogos, una contribución para que las radios comunitarias definan sus propias perspectivas pedagógicas.

El capítulo *Talleres* se centrará en este tipo particular de experiencia educativa que suele ser el tipo de proceso elegido por muchas radios y redes. La propuesta es recorrer algunos de los diversos momentos de un taller, desde la planificación hasta la evaluación. Para contribuir, a través de relatos inspirados en las vivencias de capacitadoras y capacitadores de radios comunitarias de América Latina, a que más hombres y mujeres se lancen a la aventura de educar.

En diciembre de 2004 se realizó en Buenos Aires el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formadores y Formadoras*, organizado por la Asociación Mundial de Radios Comunitarias -AMARC-ALC- y por el programa *Interconexiones Cono Sur. Capacitación para Radios Comunitarias y Ciudadanas*. Treinta capacitadores y capacitadoras de América Latina reflexionaron sobre la formación en las radios comunitarias. Allí se originaron buena parte de las reflexiones y puntos de vista sintetizados en este libro. Iván Darío Chahín Pinzón, Claudia Villamayor y Leonel Yañez Uribe aportaron experiencias, lecturas y reflexiones que contribuyeron a la elaboración de este texto.

El Programa de Formación de AMARC-ALC impulsa, de manera descentralizada, múltiples procesos de capacitación para fortalecer a las radios comunitarias de la región en diversas dimensiones: producción radiofónica, gestión integral, perspectiva de género, medioambiente, entre muchas otras.

Los colectivos y equipos de trabajo de *La Tribu* -Argentina-, *FM Trinidad* -Paraguay-, *Educación y Comunicaciones* - ECO -Chile-, *FM El Puente* -Uruguay, y *La Crujía* -Argentina- coordinan, desde hace más de seis años, el programa *Interconexiones Cono Sur. Capacitación para Radios Comunitarias y Ciudadanas*.

Este libro es producto del trabajo conjunto entre AMARC-ALC e *Interconexiones*, un encuentro que extiende las potencialidades para generar nuevas consecuencias. Este libro es una de ellas.

El *Servicio de las Iglesias Evangélicas* en Alemania - EED y el *Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación* -PIDC- de la UNESCO brindaron el apoyo necesario para que esta publicación y otras actividades de capacitación sean posibles.

Este texto se inspira en las experiencias de las radios en materia de capacitación, en sus intercambios y búsquedas. Los nuevos aprendizajes son un camino para cuestionar y cuestionarse, para emocionarse, para profundizar ciertas prácticas, para transformar otras, para construir nuevas decisiones que hagan crecer los proyectos de las radios comunitarias. De eso se trata este libro.

ÍNDICE

CAPÍTULO UNO
Estrategias

En las radios comunitarias la capacitación no siempre es una estrategia. A veces consiste en participar de los encuentros organizados por las redes y los centros de comunicación. En ocasiones asume la forma de un conjunto de talleres amontonados. Casi siempre es una demanda constante y nunca totalmente satisfecha.

Este capítulo propone pensar la capacitación en las radios comunitarias como una estrategia, como un conjunto de acciones articuladas por una intención transformadora.

Diseñar una estrategia de formación, sea grande o pequeña, implica tomar unas cuantas decisiones y para eso no hay recetas. Por eso se analizarán aquí diversas dimensiones o aspectos de este proceso. Con reflexiones, alguna que otra provocación y muchas preguntas, el objetivo es movilizar a las radios, como una invitación para que diseñen o reinventen sus propias estrategias de formación.

Una pregunta inicial que, seguramente, abrirá muchas otras: ¿qué es una estrategia de formación? Así comienza este capítulo.

Los aportes de la mirada diagnóstica serán el motivo de las reflexiones de la segunda parada de este viaje. Y otra pregunta: ¿para qué multiplicar y facilitar aprendizajes sobre la comunicación? Los objetivos o propósitos de los procesos de formación serán también tema de este capítulo.

Posteriormente la reflexión se centrará en los núcleos temáticos de una estrategia de formación. Los interlocutores serán los protagonistas de la siguiente parada de este recorrido porque no es posible diseñar una estrategia de formación sin tener en cuenta a quienes estarán involucrados en ella.

¿Qué tipo de acciones son las que se articulan en una estrategia de capacitación? En este momento nos detendremos a pensar qué otras cosas, además de organizar talleres, hacen las radios cuando capacitan.

El capítulo termina con alunas herramientas para pensar los posibles lugares de las estrategias de capacitación en los organigramas de las radios comunitarias.

Cada momento de este recorrido focaliza en una dimensión particular de una estrategia de capacitación. Dimensiones que pueden expresarse en preguntas. Preguntas que requieren de decisiones. Decisiones que, articuladas, constituyen las estrategias de formación de las radios comunitarias.

Entre los sueños y la acción

«¿Para qué diseñar estrategias? Antes de eso me preguntaría si diseñamos o no estrategias de capacitación. En el caso de las radios con quienes trabajo, creo que no. Más bien me parece que hacemos eventos de formación. Pero no veo en ellos una propuesta estratégica que evalúe el contexto y que actúe previendo las acciones del resto de la sociedad.»

IVÁN DARÍO CHAHÍN PINZÓN[1]

1. Cuestionario respondido a los fines de esta publicación.

Ideas, sueños, intuiciones, preguntas, búsquedas. En cada radio comunitaria pueden encontrarse motores que guían el trabajo de cada día, a flor de piel o escondidos entre un puñado de problemas, más claros o más desdibujados. Se trata de sus proyectos político culturales, o proyectos político comunicacionales, misiones, visiones, objetivos. Diversas maneras de nombrar las ideas, como diversas son las historias de las radios y sus tradiciones políticas. Proyectos político culturales que al mismo tiempo que orientan, se expresan en las prácticas de las emisoras y constituyen sus identidades.[2]

Las radios transforman en construcciones cotidianas sus proyectos político culturales a través de estrategias que se expresan en sus programaciones, sus músicas, sus corresponsales populares, sus campañas, sus artísticas, sus modos de relacionarse con los movimientos sociales, sus modos de organizarse. Algunas emisoras también lo hacen a través de estrategias educativas, para construir, multiplicar y facilitar los aprendizajes.

En los equipos de producción de las radios los comunicadores con más experiencia -y generalmente con más años de vida- conviven con otros más jóvenes. Algunas emisoras, una vez por año, organizan seminarios para que los radialistas compartan perspectivas sobre esa otra comunicación que algunos llaman alternativa, otros comunitaria, otros popular. Y hay radios que han acordado convenios con universidades y escuelas de comunicación para que los propios comunicadores y comunicadoras puedan profundizar sus estudios en estas instituciones. Y hay radios que visitan hogares de niños y niñas, barrios periféricos, cárceles, comunidades indígenas, escuelas y centros juveniles para acercar nuevas voces al aire a través de talleres. Éstas son algunas de las acciones que las radios comunitarias desarrollan en materia de capacitación. Éstas y un montón de otras más.

Una **estrategia de capacitación** es más que una suma de acciones, de talleres o seminarios. Las estrategias tienen su origen en las lecturas sobre las necesidades y problemas de las radios y sobre sus contextos. Se originan en los proyectos político culturales de las radios comunitarias. Nacen de los deseos e iniciativas colectivas. Hombres y mujeres toman esas lecturas y deseos y las transforman en una intención transformadora. En un conjunto de acciones deliberadas, articuladas y guiadas por esa intención. De eso se trata una estrategia. Como un camino que permite ligar los sueños y la acción.

Diseñar estrategias de formación, como cualquier otra, implica mirar y escuchar, seleccionar el rumbo, crear y arriesgar, imaginar el futuro y asumir la necesidad y posibilidad del cambio. Pero con esto no basta. Toda estrategia requiere de un plan. Diseñar estrategias es también planificar, tomar decisiones, construir una herramienta de trabajo para la acción. No se trata sólo de buenas intenciones.

¿Acaso todas las emisoras y las redes que desarrollan o participan en actividades de formación han diseñado para sí mismas estrategias educativas que orienten el accionar? Formular la pregunta y esbozar la respuesta puede ser el primer paso para zambullirse en la tarea de diseñar estrategias de capacitación que permitan construir los proyectos de las radios comunitarias y ciudadanas.

2. Para profundizar las lecturas y reflexiones sobre los proyectos político culturales de las radios comunitarias en América Latina pueden consultarse los siguientes artículos de *Cara y señal*, publicación de AMARC-ALC:

- «La Revolución es un sueño eterno» en Revista *Cara y señal*, número 3. AMARC-ALC, Buenos Aires, agosto de 2005.

- «El futuro», dossier de Revista *Cara y señal*, número 4. AMARC-ALC, Buenos Aires, diciembre de 2005.

ACTIVIDAD
PARA DEBATIR EN EL EQUIPO O COLECTIVO DE LA RADIO.
¿EXISTE EN LA RADIO UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN? SI EN LA RADIO YA HAY UNA ESTRATEGIA DE CAPACITACIÓN, ¿QUÉ IMPULSÓ A DISEÑARLA? SI EN LA RADIO NO EXISTE UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN, ¿DESEAN QUE EXISTA? ¿ES NECESARIO QUE ASÍ SEA? ¿POR QUÉ?
ANTES DE INICIAR EL INTERCAMBIO, SI EL GRUPO TIENE ACCESO, PUEDE VER LA PELÍCULA COLOMBIANA *LA ESTRATEGIA DEL CARACOL*, DEL DIRECTOR SERGIO CABRERA, UN LINDO EJEMPLO, UN POCO REAL Y UN POCO MÁGICO, SOBRE QUÉ ES UNA ESTRATEGIA.

Mirar para crear

«Hay días en que quisiera ya pasar a la etapa siguiente. ¿O no hace años que andamos rumiando cosas como el proyecto político comunicacional? Y le damos vuelta al asunto, lo desmenuzamos, lo repensamos. Y cuando ya lo terminamos de entender, patapúfete, la realidad cambió, el contexto político es otro, y hay que empezar de nuevo. Como aquel que dijo ‹ahora que tengo todas las respuestas me cambiaron las preguntas›.
Mientras tanto otros y otras hacen radio más intuitivamente, o más sabiamente. No sé, pero le dan pa' delante y sacan programas y programaciones buenas y más que buenas.
Y me parece a mí que no esperan a tener la gran estrategia, o en todo caso no hay mayor estrategia que hacer buena radio para las personas que queremos que nos escuchen. Y acá está usted en todo su derecho de abuchearme por necio o por simplista. Y posiblemente mi planteo lo sea. Pero estoy tensando la cuerda porque me temo que muy a menudo algunos devaneos nos sirven para permanecer lejos de lo concreto. Mientras diseñamos la contraofesiva del recontraespionaje, otras y otros se la juegan en la trinchera: salen al aire, van y hacen radio con todo lo que tienen a mano. Y tan mal no les va. Me pregunto entonces si a veces la reflexión no nos mantiene entretenidos en otra cosa.»
JORGE GOROSTIZA[3]

La **mirada diagnóstica** es un punto de partida para que las radios comunitarias diseñen sus estrategias de formación. En una primera mirada las necesidades de capacitación parecen ser infinitas, pero las energías y los recursos para promover procesos educativos son acotados. Algunas preguntas pueden ayudar a afinar la mirada: ¿Qué nuevos conocimientos son estratégicos para el desarrollo de las radios? ¿A qué hombres y mujeres, niñas y niños interpelar? ¿De qué modos interlocutar con ellos y con ellas? ¿Cómo multiplicar los aprendizajes de unos y otros radialistas para que dejen sus huellas en más y más personas? ¿Qué incidencia tienen nuestros modos de enseñar y de aprender en los proyectos político comunicacionales de las radios? La mirada diagnóstica es un punto de partida para responder éstas y otras preguntas. Arroja información relevante para tomar decisiones, permite articular estrechamente las estrategias de capacitación con la integralidad de los proyectos político culturales de las radios comunitarias, abre los sentidos y los predispone a crear.

Aquí un ejemplo. En el año 2001 la organización chilena *ECO -Educación y*

3. Cuestionario respondido a los fines de esta publicación.

Comunicaciones- se propuso mirar y analizar el desarrollo de las radios comunitarias en Chile. En el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos* Leonel Yañez, activo partícipe de la indagación, relató el proceso que *ECO* llevó adelante: «Primero nos propusimos entender el contexto. Luego vimos que, en el contexto de la transición democrática, la radio comunitaria se había constituido en un cierto referente, en un animador socio cultural que congregaba a grupos y actores sociales diversos y fragmentados. Pero otro hallazgo fue que había muy poco de opinión pública. Que había poco trabajo con los formatos que permiten generar opinión pública. De ese diagnóstico nacieron planes de formación. Durante dos años trabajamos opinión pública y formatos radiofónicos. Pusimos el acento en eso y no en el rol de la radio como animador socio cultural y sistematizamos el trabajo en una cartilla.»

La mirada diagnóstica es, antes que una metodología, una actitud. La actitud de mirar para crear, mirar para gestar. Mirar pero también escuchar, dialogar, analizar, leer, interpretar. La actitud de señalar problemas y trazar ilusiones. La actitud de poner en relación la radio deseada con la radio que se es como consecuencia de una historia.

Es por ello que hay diversas formas de construir miradas diagnósticas. Mientras algunas radios y redes destinan, durante momentos específicos de sus historias, energías particulares a la realización de diagnósticos, otras asumen esta tarea como una dinámica de trabajo más o menos permanente en sus equipos. Mientras ciertas emisoras solicitan el apoyo de profesionales externos a sus organizaciones, otras involucran a sus propios colectivos. Mientras unas realizan encuestas y entrevistas, otras prefieren las reuniones colectivas de trabajo. Probablemente el diálogo sea el común denominador de todas estas formas de encarar diagnósticos. Diagnosticar desde la soledad de un escritorio y una computadora no es el camino para construir insumos relevantes para el diseño de estrategias de capacitación coherentes con los proyectos político culturales de las radios.

La mirada diagnóstica implica observar, mirar atentamente y analizar sistemáticamente las dinámicas propias de las radios. Pero con eso no alcanza. Como expresó Daniel Tornero, de la radio comunitaria argentina *FM Alas*, en el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*: «no hay que perder nunca de vista el contexto. A veces nos clavamos puñales. Pero muchos de nuestros problemas tienen que ver con el contexto y con la dificultad de poder leerlo bien.» En otras palabras, diagnosticar implica, también, leer el contexto político, cultural, social y económico donde las radios se desarrollan.

En muchas ocasiones las y los formadores se han preguntado: ¿se puede entender la problemática de la formación como si fuese un factor aislado? ¿se puede atender a esa problemática independientemente de si el proyecto está o no en crisis? Para diagnosticar no siempre alcanza con preguntarse, en forma aislada, qué necesidades de capacitación tienen las radios. Para que la mirada diagnóstica sea el punto de partida de estrategias de formación es necesario analizar las dinámicas de las radios en su integralidad. Al mismo tiempo, mirar integralmente permite reconocer los alcances y los límites de las futuras propuestas. Para no pedirle a la formación la resolución de todos los problemas que las radios atraviesan, como si se tratara de una receta mágica.

¿Cuándo culmina un diagnóstico? Probablemente nunca. Radios cambiantes, realidades cambiantes. El movimiento de la vida puede tender alguna trampa: vivir en el diagnóstico permanente, no pasar nunca de los análisis a la audacia que se expresa en toda decisión.

«¿Hasta dónde debe llegar el diagnóstico? ¿Tenemos que tener diagnósticos acabados para emprender nuestra acción? ¿O el diagnóstico es un ser que crece, madura, cambia? Si decidimos que tenemos que tener un diagnóstico acabado de todas las emisoras de AMARC estamos ‹fritos›, porque cuando terminemos ya no valdría el diagnóstico. El diagnóstico debe ser algo cotidiano, como un camino. Los buenos caminantes debemos caminar sin una carga enorme, ir livianos y llevar lo indispensable, llevar herramientas e instrumentos más adaptables y flexibles. Considerar el diagnóstico como un ir y venir constante para emprender nuestra acción.»[4]

ACTIVIDAD
PARA ANALIZAR EN EL COLECTIVO DE LA RADIO.
¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA RADIO HACIA DENTRO Y HACIA FUERA? ¿CUÁLES SON LAS CAUSAS DE ESAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES? ¿CÓMO INCIDE EL CONTEXTO EN ESAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES? PARA RESPONDER LAS PREGUNTAS SE PUEDE UTILIZAR EL SIGUIENTE CUADRO:

TEMAS CENTRALES	FORTALEZAS	DEBILIDADES	CAUSAS

UNA VEZ COMPLETADO EL CUADRO, DEBATIR: ¿PUEDE LA FORMACIÓN APORTAR A PROFUNDIZAR LAS FORTALEZAS Y TRABAJAR LAS DEBILIDADES SEÑALADAS? ¿EN QUÉ SENTIDO?

Algunas herramientas para desarrollar la actividad: en el libro *Gestión de la radio comunitaria y ciudadana*[5] Claudia Villamayor y Ernesto Lamas distinguen cuatro dimensiones que constituyen, de manera interrelacionada, los proyectos de las emisoras. Se trata de cuatro dimensiones que pueden facilitar la mirada y el análisis de las radios en el momento de construir diagnósticos. Estas definiciones sintéticas pueden ser un primer acercamiento a estas cuatro dimensiones:

Dimensión político - cultural: idearios, objetivos, utopías, principios o misión.

Dimensión comunicacional: perfil de la radio y su programación, inserción en el marco de los medios locales, nacionales y regionales, estéticas y construcción de contenidos, proyección cultural y política con las audiencias, conformación de audiencias y perfil comunicacional.

Dimensión económica: modelo de criterios para el desarrollo de la administración, el financiamiento y su proyección económica.

Dimensión organizacional: modos de organización y comunicación internos y externos, la forma de organizar el trabajo y la participación, la distribución del poder y las estrategias de comunicación con las organizaciones de la comunidad local, regional, nacional e internacional.

4. Participantes del taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.
5. Lamas, Ernesto y Villamayor, Claudia. *Manual de Gestión de la radio comunitaria y ciudadana; Asociación Mundial de Radios Comunitarias*. FES, AMARC, Ecuador, 1998. Disponible en www.interconexiones.org

Sobran los motivos

«La formación viene siendo reactiva, como una reacción ante debilidades. Por ejemplo, la radio digital es un nuevo mundo, desconocido para la mayoría, que se está abriendo actualmente. Entonces salimos a capacitarnos sobre eso en lugar de generar las posibilidades para provocar cambios, de ser propositivos y capacitarnos para la acción.»[6]

¿Para qué diseñar estrategias de capacitación? ¿Para qué multiplicar y facilitar aprendizajes sobre la comunicación? ¿En qué sentido estas estrategias pueden aportar al desarrollo de los proyectos político culturales de las radios? Esbozar, debatir y sintetizar las respuestas a estas preguntas es comenzar a planificar la estrategia de capacitación de una radio o una red.

Pero las respuestas no son únicas, como no son únicos los proyectos de las radios y los contextos en los que se desarrollan. «Hay iniciativas que no pueden salir de ningún lado que no sea de las mismas radios. Las estrategias no pueden ser iguales. No pueden nacer de un lugar único para todas las realidades. En cada lugar el caminito será como le vaya sonando a las mismas radios, a sus redes locales. Tiene que haber estrategias diversas. Con una única estrategia vamos camino a girar en falso.»[7] Las múltiples respuestas están en estrecha relación con la identidad de cada radio o de cada conjunto de emisoras nucleadas en red, con las lecturas construidas a partir de las miradas diagnósticas.

Estos son algunos motivos que valen la pena:

• **Construir nuevos conocimientos.** Interpeladas por nuevas y viejas preguntas, las radios desarrollan estrategias de capacitación para construir nuevos conocimientos. Ponen en relación conceptos, experiencias y sensibilidades para comprender el mundo, para elaborar las respuestas a los inconformismos.

Por ejemplo, en 2005 *Interconexiones Cono Sur* organizó el *Taller de capacitación y producción: de lo local a lo regional*. Algunas preguntas motivaron el encuentro de productores y productoras de Chile, Argentina, Paraguay y Uruguay: ¿cómo vincular en las programaciones de las radios comunitarias lo local y lo regional? O dicho de otro modo: ¿qué tendrá que ver el proceso de militarización y la presencia de tropas norteamericanas que afectan a Paraguay con el proceso de extranjerización de tierras del sur argentino y chileno? ¿Cómo traducir las respuestas a esos interrogantes en propuestas de comunicación radiofónica capaces de interlocutar con las audiencias de las radios? Las preguntas fueron guía para el intercambio, el debate, la propuesta, la experimentación. En síntesis, para construir nuevos conocimientos que hasta entonces no se hallaban en ningún libro, en ningún manual.

6. Participantes del taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.
7. Claudia Villamayor en el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.

• **Desarrollar nuevas capacidades hacia el interior de las radios.** Los hombres y las mujeres que forman los equipos de trabajo de las radios y las redes socializan los saberes aprendidos a lo largo de sus historias para desarrollar nuevas capacidades subjetivas, para potenciar las fortalezas propias de cada proyecto. Para ganarle a la improvisación, para construir nuevas síntesis nacidas del diálogo entre las diversas identidades que conviven hacia el interior de cada emisora, para contagiar mística, para no cometer viejos errores.

Así se expresa, por ejemplo, en un fragmento de la propuesta de formación de la Coordinadora Nacional de Radio de Perú -CNR-, compartido por Ramón Pajares Briones: «La CNR adopta la estrategia de formación como actividad permanente, con la finalidad de desarrollar capacidades, fomentar la autoestima y el empoderamiento de los y las participantes, considerando la diversidad cultural, formas propias de resolver necesidades básicas y promoviendo la afirmación de la identidad cultural y autonomía organizativa.»

• **Fortalecer el movimiento de radios comunitarias.** Las emisoras se encuentran, dialogan, debaten, proponen, intercambian experiencias para fortalecerse no sólo en su accionar particular, sino también como movimiento con capacidad de incidir en el ámbito local, nacional y regional. Como dice Alicia Stumpfs de *FM Ciudad Nueva*, Paraguay: «Estos procesos de formación colectiva son espacios que permiten vincularse y a la vez, fortalecerse como radio y como red.»

• **Tomar la palabra.** En las calles del barrio, en la cárcel, en la escuela, en el campo, en el hogar de niños o de abuelos, en el hospital, las radios organizan talleres de radio para invitar a organizaciones sociales, hombres y mujeres, niñas y niños a ejercer el derecho a la comunicación, a descubrir el sentido político de la comunicación alternativa, a sorprenderse con la magia de músicas, palabras y sonidos, a tejer nuevas redes para construir otro mundo posible.

Un ejemplo. *Radio Vilardevoz* es la emisora de los pacientes del Hospital psiquiátrico Vilardebó. Desde 1998 los «locos» del hospital hacen radio sin antena propia. Para eso han construido diferentes formas de salir al aire: a través de microprogramas grabados que se distribuyen por diversas radios comunitarias, a través de simulacros de programas con «fonoplatea abierta» desde el mismo hospital, a través de programas en vivo emitidos desde otras emisoras y a través de talleres de radio. Como lo señala el propio colectivo *Vilardevoz*, diferentes modos de «habilitar la circulación de nuestros discursos.»[8]

• **Acompañar el nacimiento de nuevas radios comunitarias.** Las radios comparten sus historias y sus aprendizajes con colectivos, organizaciones y movimientos para que de ellos nazcan nuevos proyectos de comunicación. Para que puedan apagar los receptores y hacer sus propias radios.

Por ejemplo, a través de numerosos intercambios y talleres de capacitación, *FM Alas*,

8. «Radio Vilardevoz Censurada» en *Radios Comunitarias, voces en el aire. Boletín informativo de AMARC Uruguay*, Nº 3. Montevideo, septiembre-noviembre de 2005.

situada en El Bolsón en Argentina, ha acompañado la gestación de una nueva radio comunitaria motorizada por la comunidad Juan Manuel Pichún, en la Patagonia del mismo país. En esta comunidad, ubicada en medio de la cordillera de los Andes, se organizan los habitantes del Paraje Cuesta del Ternero. La mayoría de ellos son mapuches.

• **Disputar los sentidos sobre la comunicación**. Las universidades, las escuelas, los medios de comunicación comerciales y otras industrias culturales, las empresas que fabrican productos y servicios, las iglesias, los partidos políticos y los gobiernos ponen en juego sus modos de comprender el mundo y las relaciones sociales. Se construyen sentidos hegemónicos, sentidos no acabados, sentidos con contradicciones, sentidos que disputan con otros sentidos en el espacio público. Las radios, como actores sociales, desarrollan estrategias de formación para disputar las definiciones hegemónicas sobre la comunicación, la cultura, la política, los medios de comunicación y los modos de relación con esos medios. Para abrir grietas que permitan construir las propias definiciones. O indefiniciones.

En este sentido en Argentina, *FM La Tribu*, una radio de la ciudad de Buenos Aires, se ha propuesto coordinar talleres y seminarios en diversas universidades públicas, con el propósito de enriquecer la formación de los estudiantes. Esta propuesta se fundamenta en una lectura previa: las perspectivas y prácticas sobre los medios comunitarios y la comunicación alternativa suelen tener lugares marginales en las currículas universitarias.

• **Movilizar y movilizarse**. Las radios desarrollan estrategias de capacitación para cuestionarse, para movilizarse, para encontrarse, para sensibilizarse, para emocionarse.

¿Para qué diseñar estrategias de capacitación? Éstas son algunas de las razones que orientan a las radios. Seguramente haya muchas otras. Eso sí, formular la pregunta es fundamental si de diseñar estrategias se trata. Trazar la respuesta ubicará a las radios frente a una tarea política, comunicacional y pedagógica.

ACTIVIDAD
PARA DEBATIR EN EL EQUIPO O COLECTIVO DE LA RADIO.
¿PARA QUÉ DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE CAPACITACIÓN? ¿PARA QUÉ MULTIPLICAR Y FACILITAR APRENDIZAJES SOBRE LA COMUNICACIÓN? ¿EN QUÉ SENTIDO ESTAS ESTRATEGIAS PUEDEN APORTAR A LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROYECTOS POLÍTICO CULTURALES DE LAS RADIOS?
LAS RESPUESTAS A ESTAS PREGUNTAS PUEDEN NUTRIRSE DE LOS INSUMOS PRODUCIDOS A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES ANTERIORES.

¿Temas o problemas?

«Desde dónde pensamos la formación: ¿desde los temas o desde los problemas?»
CLAUDIA VILLAMAYOR[9]

9. En el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.

No es lo mismo un taller de «radio y ciudadanía ambiental» que otro de «corresponsales populares», o uno de «grabación y edición digital». Aunque tengan puntos en común, se hablará de cosas diferentes, se multiplicarán conocimientos diversos.

Todo proceso educativo aborda ciertos núcleos temáticos, conjuntos de conocimientos sistematizados, contenidos o temas.[10] Por lo tanto, uno de los aspectos fundamentales a definir en el diseño de una estrategia de formación son los núcleos temáticos que ésta estrategia priorizará.

Las preguntas y los problemas que inquietan a las radios y a sus interlocutores cambian a lo largo del tiempo. Cambian también los contextos en los que se desarrollan y se actualizan los proyectos en sus diversas dimensiones. De ahí que los temas que en algún momento fueron prioritarios puedan dejar de serlo en otro tiempo y tal vez sea necesario priorizar la multiplicación de nuevos conocimientos.

Desde hace muchos años las radios y sus redes han construido y multiplicado conocimientos en torno a diversos temas de gran importancia para el desarrollo de las emisoras comunitarias. El lenguaje radiofónico, los pequeños formatos, la programación, el periodismo y el radioteatro, la gestión son algunos de los ejes temáticos que convocaron a radialistas a participar de talleres y seminarios, a sistematizar experiencias o a escribir libros y manuales.

¿Continúan esos temas siendo prioritarios para el desarrollo de estrategias de capacitación? La pregunta no tiene una única respuesta. No obstante, las inquietudes de las radios y sus interlocutores -o sus problemas- pueden ser puntos de partida para definir los núcleos temáticos prioritarios de las estrategias de formación. ¿Cómo contribuir a que los hombres, las mujeres y los jóvenes que escuchan la radio se movilicen y participen activamente en la vida de la comunidad, en los procesos de transformación? Esta pregunta apunta directamente a un tema prioritario para desarrollar una estrategia de formación: la participación de las audiencias en la comunidad. De las inquietudes a los temas, de eso se trata. «Cuando llegamos a trabajar con una radio para construir los temas, no llevamos temas, sino mecanismos para que la radio detecte y se sintonice con los intereses de su comunidad, incluyendo en esa comunidad a los oyentes, a las ONG, a las organizaciones gubernamentales, a las autoridades locales. Una radio que tenga formas de conectarse, de comunicarse, de conversar con los diversos sectores de su vida local, puede llegar a definir agendas propias para construir conocimiento.»[11]

Una vez definidos los temas prioritarios, tal vez alcance con volver a los viejos libros y a las propias experiencias para encontrar allí los conocimientos necesarios para desatar procesos de capacitación. Quizás sea necesario volver sobre los mismos temas con otro enfoque. O tal vez suceda que los temas en torno a los cuales desarrollar procesos de formación no se encuentren en ningún libro, en ningún manual, en la cabeza de ningún maestro. Será necesario, entonces, dejarse interpelar por la incertidumbre, indagar, construir nuevas nociones y herramientas, visibilizar nuevas prácticas.

Rastrear problemas, indagar intereses, proponer nuevos temas en torno a los cuales generar procesos de formación e iniciar la búsqueda son etapas fundamentales para diseñar estrategias de capacitación con más y más consecuencias.

10. En el capítulo 2, «Pedagogías», se profundizan los aportes sobre los contenidos de un proceso educativo.

11. Chahín Pinzón, Iván Darío. Cuestionario respondido a los fines de esta publicación.

ACTIVIDAD
PARA DEBATIR EN EL EQUIPO O COLECTIVO DE LA RADIO.
¿QUÉ TEMAS CONSIDERAN PRIORITARIOS PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN? LAS RESPUESTAS A ESTE INTERROGANTE PUEDEN ELABORARSE EN FORMA DE PREGUNTAS QUE INQUIETAN Y MOVILIZAN. A PARTIR DE LAS RESPUESTAS SE PUEDE ELABORAR UNA LISTA DE TEMAS SOBRE LOS CUALES DESARROLLAR PROPUESTAS DE CAPACITACIÓN. NO ES NECESARIO QUE LOS TEMAS ESTÉN NOMBRADOS EN LOS ÍNDICES DE LIBROS O TALLERES. AQUÍ TAMBIÉN VALE CREAR.
UNA VEZ HECHA LA LISTA, ESTABLECER PRIORIDADES: ¿CUÁLES DE ESOS TEMAS SON MÁS IMPORTANTES?

Interlocuciones

«Gran parte de nuestros destinatarios son jóvenes, vecinos y organizaciones sociales. Otros destinatarios son comunicadores de radios comunitarias y otras radios. Coincidimos mucho en que trabajamos con gente que ya está organizada.»[12]

Toda estrategia de formación interpela a unos sujetos. Invita a hombres y mujeres, niñas y niños a dialogar, a movilizarse, a reflexionar, a conocer. En el momento de diseñar estrategias de capacitación, vale la pena entonces hacerse la pregunta: ¿a quién interpelar? ¿Con qué sujetos iniciar una nueva interlocución?

A lo largo de su historia, las radios, los centros de comunicación y las redes han interpelado a diversos sujetos a través de sus propuestas educativas:

• **Los equipos o colectivos que hacen la misma radio**, con el propósito de fortalecer a la emisora a través de propuestas de formación interna. A productores, capacitadoras, conductoras, periodistas, corresponsales populares, a los integrantes que llevan adelante la gestión.

Luego de analizar las experiencias de 32 radios comunitarias y populares, los autores del libro *La práctica inspira* explican la actual tendencia: «Tradicionalmente se consideraba la capacitación como una actividad externa a la radio. Capacitadores de instituciones especializadas o de las asociaciones nacionales e internacionales se encargaban de ella. A lo más, las radios se encargaban de alguna capacitación de sus corresponsales populares. A través de los años creció la conciencia que la formación de los comunicadores es un quehacer permanente y responsabilidad de la misma institución. Desde hace tiempo las mejores radios y centros asumieron su capacitación interna como parte integral de la gestión.»[13]

• **El movimiento de radios comunitarias**, a través de procesos de capacitación regionales, nacionales o internacionales. La mayoría de las redes de radios comunitarias, sean locales, nacionales o internacionales, desarrollan estrategias de formación destinadas

12. Participantes del taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.
13. Geerts, Andrés; van Oeyen, Víctor y Villamayor, Claudia. *La radio popular y comunitaria frente al nuevo siglo: La práctica inspira*. ALER - AMARC, Quito, 2004.

hacia sus asociadas. Por ejemplo, así lo expresa la CNR de Perú: «La Coordinadora Nacional de Radio ha constituido un Programa de Fortalecimiento Institucional orientado a desarrollar y fortalecer las capacidades de las personas que como directivos, periodistas, productores y técnicos trabajan en sus más de 60 afiliadas en el ámbito nacional. La CNR valora el capital humano de sus afiliadas, lo considera el factor de éxito más importante para un trabajo de mayor calidad a favor de los procesos de desarrollo y la afirmación de la gobernabilidad locales y regionales. En este sentido, periódicamente, organiza e implementa procesos de capacitación orientados a productores y periodistas sobre temas de actualidad nacional y aspectos de orden técnico profesional.»[14]

Pero las propuestas no se agotan en las redes. Diversas radios han organizado talleres, seminarios, pasantías, intercambios, destinados a generar espacios de encuentro y socialización con emisoras hermanas.

En estos casos las iniciativas de capacitación no sólo buscan promover nuevas capacidades hacia el interior de las radios, sino también fortalecer la construcción de un movimiento conformado por múltiples nodos.

• **Otros actores sociales** como docentes, niños, niñas o jóvenes de una escuela, chicas y chicos que viven en hogares; organizaciones sociales, hombres y mujeres que viven en cárceles o neuropsiquiátricos, estudiantes universitarios, vecinas y vecinos de un barrio, comunidades de los pueblos originarios; mujeres comunicadoras; pequeños productores agropecuarios, trabajadores y trabajadoras de medios públicos de comunicación, integrantes de organizaciones, militantes de movimientos sociales. Y la lista continúa.

A modo de ejemplo, lo que sigue es un fragmento del relato que Hernán Gutiérrez realizó sobre *Radio Los Cumiches*, emisora nicaragüense donde niños, niñas y jóvenes no sólo son oyentes, sino que participan plenamente en casi todos los niveles de la radio: «además de transmitir 16 horas diarias a través de la emisora, tiene un trabajo de base con una red de 30 corresponsales infantiles en los barrios de la ciudad de Estelí, 90 promotores estudiantiles en 22 escuelas, 120 padres de familia, 1000 maestras y una población infantil escolar de 5.135 niños y niñas. En la práctica, la radio se ha convertido en una escuela de valores para niñas, niños y adolescentes, y en un semillero de líderes que, luego de un proceso de más de 10 años, ya asoman en la sociedad como jóvenes ciudadanos, ejemplares por su sentido crítico, solidaridad y capacidad de expresión. (…) Además de las técnicas radiales, en los talleres se capacita sobre los derechos de los niños y niñas, sobre sus deberes y sobre los compromisos con la comunidad.»[15]

Como en el caso de las organizaciones y movimientos sociales, a veces la interpelación se dirige a actores sociales organizados. No obstante, no siempre ocurre así.

¿A quiénes interpelarán las futuras estrategias de capacitación de las emisoras, de los centros de comunicación, de las redes? O dicho en otras palabras, ¿quiénes serán los interlocutores?, ¿a quiénes se dirigirán las próximas acciones? Preguntas ineludibles en el momento de diseñar una estrategia de formación.

14. www.cnr.org.pe

15. «Radio Cumiches, Estelí, Nicaragua» en Geerts, Andrés; van Oeyen, Víctor y Villamayor, Claudia. *La radio popular y comunitaria frente al nuevo siglo: La práctica inspira.* ALER - AMARC, Quito, 2004.

ACTIVIDAD
PARA DEBATIR EN EL EQUIPO O COLECTIVO DE LA RADIO.
¿A QUÉ HOMBRES Y MUJERES, NIÑAS Y NIÑOS SE DIRIGEN LAS ESTRATEGIAS DE CAPACITACIÓN? ¿POR QUÉ TRABAJAR CON ELLOS? ¿PARA QUÉ? ¿CÓMO SON? ¿ESTÁN ELLAS Y ELLOS ORGANIZADOS? ¿CÓMO INTERLOCUTAR CON ELLOS?

No sólo se trata de enseñar

«Al final de todo el rollo pensamos que hay que desarrollar una estrategia de formación que desborde la simple realización de eventos típicos de capacitación radial.»[16]

Muchos radialistas suelen asociar rápidamente la palabra capacitación a otra palabra: «taller». Sin embargo, el taller es sólo una de las acciones posibles en el momento de diseñar estrategias de formación. Si bien desde el sentido común las palabras «educación», «capacitación» y «formación» remiten a la acción de enseñar, en la práctica una estrategia educativa no se construye exclusivamente a través de la tarea docente. Por el contrario, realizar complementariamente un conjunto de acciones permite construir con mayor profundidad los objetivos que guían las estrategias de capacitación.

Tal vez sea tiempo, entonces, de distinguir los distintos tipos de acciones que puede comprender una estrategia de capacitación:

• **Multiplicar**. En otras palabras, enseñar y aprender. O mejor, enseñar para facilitar el aprender del otro. Y también, por qué no, el propio aprendizaje de quien enseña. Para facilitar el aprender las radios multiplican conocimientos a través de diversos tipos de procesos de capacitación.

• **Los colectivos de trabajo como espacio de aprendizaje**. Tal vez la práctica cotidiana de hacer la radio sea el proceso a través del cual hombres y mujeres aprenden con mayor intensidad. Por este motivo, muchas emisoras conciben a sus equipos de trabajo no sólo como espacios donde se debaten y realizan sus líneas sino también como experiencias de aprendizaje. De tal modo, suelen conformar sus colectivos con personas portadoras de diversas vivencias y conocimientos, con recorridos más largos e historias más breves en el mundo de la radio comunitaria.

• **Los encuentros e intercambios entre diversas radios**. Algunos años atrás las elecciones presidenciales en Paraguay y Argentina coincidieron en el tiempo. Entre mates y tererés, dos radios comunitarias de estos países tuvieron la ocurrencia de hacer un intercambio: un corresponsal paraguayo trabajaría con el colectivo de la radio de Buenos Aires y una corresponsal argentina trabajaría con el equipo de Asunción. El propósito no sólo era realizar coberturas de relevancia nacional y regional, sino también que el productor y la productora, que una radio y la otra, enriquecieran perspectivas de

16. Participantes del taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.

trabajo. En América Latina hay cientos de ejemplos como éste: intercambios, pasantías, encuentros que se transforman en caminos para el aprendizaje.

• **Los talleres y seminarios**. Las distinciones entre talleres y seminarios no suelen ser muy precisas ni consensuadas. Tal vez tampoco sea necesario enredarse en tales definiciones si los propósitos que dan origen a unos y otros son precisos. Intensivos, semanales, semi presenciales, a distancia, en los talleres y seminarios dialogan las reflexiones y las prácticas, la producción y el debate, las teorías y las experiencias para facilitar los aprendizajes.

• **La educación formal**. La escuela y la universidad son espacios de aprendizaje, si bien no siempre las perspectivas políticas, pedagógicas y comunicacionales que allí se encuentran y debaten coinciden con las de las radios comunitarias. Muchas radios promueven que sus integrantes asistan a las aulas o que participen en carreras universitarias de formación a distancia, ya sea para adquirir y profundizar conocimientos o bien para intervenir, desde la enseñanza, la investigación o el trabajo de extensión, en las disputas simbólicas que allí se libran.

• **Las asesorías**. Se trata de actividades formativas que se desarrollan en la cotidianidad de las asociadas y que focalizan en aspectos concretos de la dinámica de la producción o gestión de la radio. Tal como lo describió Ramón Pajares Briones, de la *Coordinadora Nacional de Radios* de Perú, «es una modalidad que no requiere trastocar las actividades planificadas de la emisora y que toma de la práctica misma los elementos de análisis y posible cambio.»

• **Investigar**. Tomar las preguntas que inquietan y abrirse a la indagación para buscar las respuestas necesarias, para construir nuevos conocimientos. No para que los nuevos saberes queden dormidos entre los archivos de una computadora o entre las letras de un libro, sino para que sean el punto de partida de procesos de socialización y multiplicación. Por ejemplo, algunas radios comunitarias de América Latina suelen realizar, con mayor o menor frecuencia, estudios sobre sus audiencias. De este modo, el trabajo de investigación contribuye a construir conocimientos relevantes para realizar talleres en los que productores y productoras debaten y rediseñan el perfil de la programación radial.

Pero hablar de investigación no sólo significa estudiar las audiencias. Por ejemplo, las investigaciones que periódicamente realiza el proyecto de comunicación nicaragüense *Los Cumiches*, radio de niñas, niños y jóvenes, están orientadas por otros objetivos: «Cada tres meses se hace una encuesta sencilla de dos preguntas sobre un tema específico que los niños contestan a través de cartas. Algunos temas de encuestas han sido: ¿por qué crees que otros niños y niñas no van a la escuela? ¿Qué es para vos jugar? ¿Qué te da miedo o temor cuando sales de tu casa y vas a la escuela? La segunda pregunta normalmente es ¿qué se debe hacer o qué propones? (...) Cada una de las cartas que llega se lee por radio. En cada consulta llegan entre 2 y 3 mil cartas. Luego se sistematizan las respuestas de acuerdo con las técnicas de muestreo y se hace un informe final. Este documento se usa en grupos focales, donde niños y niñas analizan los

resultados y hacen sus planteamientos, los que a su vez se discuten con las autoridades por medio del foro radial.»[17]

• **Sistematizar**. Hacer dialogar las múltiples experiencias vividas en las prácticas y las reflexiones para transformarlas en nuevos conocimientos. Precisamente hacia la sistematización, aunque dicho con palabras más bellas, apuntó una de las propuestas elaboradas durante el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*. «Contágiame lo mejor que tengas. Pongamos a rotar las buenas prácticas, sin necesidad de pasar por la estructura del gran taller, sin necesidad de producir eventos. Hagámonos capacitadores naturales que puedan ir compartiendo experiencias. Capacitadores itinerantes. Tomar, comer, incorporar lo mejor del otro para hacer otra síntesis de la realidad. Para hacer las cosas mejor. De eso se trata.»

• **Producir**. Libros y artículos, CDs y videos, compilaciones que faciliten los procesos de aprendizaje, que extiendan los conocimientos más allá de las fronteras de los encuentros. El caso del *Programa Voces Unidas*, de ERBOL, muestra un ejemplo acerca de la importancia de la producción en una estrategia de capacitación. En este caso se trata de un proceso de formación semipresencial, que combina la educación a distancia con la educación presencial. Eso significa que el o la participante del programa estudia la mayor parte del tiempo desde su casa a través de materiales educativos apoyado por un docente guía. Además, ese o esa participante se encuentra con el docente y con sus compañeros de estudio en reuniones presenciales cada dos meses. Así relata Edgar Dávila Navarro de ERBOL la experiencia: «En Bolivia, muchos empíricos de radio persiguen el sueño de ser profesionales. Son personas que viven en su mayoría en el campo, carecen de disponibilidad de tiempo, tienen varias responsabilidades y no cuentan con un centro de formación cercano. Conocedores de esta demanda insatisfecha, Educación Radiofónica de Bolivia (ERBOL) proyecta una experiencia educativa formal con el apoyo de la Universidad Católica Boliviana (UCB) denominada Programa Nacional de Formación Universitaria en Comunicación Radiofónica Voces Unidas. (...) Los materiales educativos son las herramientas creadas por el programa que contienen la información relevante de este proceso de formación, para hacer del estudio algo agradable.»[18]

Multiplicar. Investigar. Sistematizar. Producir. Caminos posibles en el momento de diseñar las acciones de una estrategia de capacitación.

ACTIVIDAD

PARA DEBATIR EN EL EQUIPO O COLECTIVO DE LA RADIO.
¿EN QUÉ ACCIONES SE TRADUCIRÁ LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN? ¿PROCESOS DE CAPACITACIÓN? ¿INVESTIGACIONES? ¿SISTEMATIZACIONES? ¿PRODUCCIONES? ¿CÓMO SE RELACIONARÁN UNAS ACCIONES CON OTRAS?

17. «Radio Cumiches, Estelí, Nicaragua», en Geerts, Andrés; van Oeyen, Víctor y Villamayor, Claudia. *La radio popular y comunitaria frente al nuevo siglo: La práctica inspira*. ALER - AMARC, Quito, 2004.
18. «*Voces Unidas, ERBOL, Bolivia*», en Geerts, Andrés; van Oeyen, Víctor y Villamayor, Claudia. *La radio popular y comunitaria frente al nuevo siglo: La práctica inspira*. ALER - AMARC, Quito, 2004.

La capacitación en el organigrama de la radio

«Los saberes pueden convertirse en una forma de poder cuando se hace de ellos lugares inalcanzables, cuando se encuentran sólo en manos de los expertos. El uso de las tecnologías, el manejo de técnicas de producción mediática, los conocimientos sobre la gestión de una organización, las discusiones teóricas se construyen en este caso en una de las formas de preservar un lugar, el del centro. Proponemos crear un espacio en el que los saberes y las herramientas son solamente una de las partes de un proceso de generación de nuevas prácticas, nuevas teorías, nuevos proyectos.»
FM LA TRIBU[19]

Los proyectos político culturales de las radios son diversos y también lo son los lugares que ocupan las estrategias de capacitación en cada emisora o red. Por lo tanto, al diseñar una estrategia de formación es necesario definir su lugar en el organigrama de la radio, la organización que un grupo de personas asumirá para desarrollar la estrategia en la práctica. A veces serán áreas o departamentos, otras programas o proyectos.

Los **programas** traducen líneas de acción estratégicas de las emisoras o sus redes. Están guiados por objetivos generales y permanentes. Por lo tanto, los roles de quienes los llevan adelante, tienen estabilidad en el tiempo. Para construirse en la práctica los programas articulan un conjunto de proyectos, de carácter más específico.

Los **proyectos** se gestan a partir de objetivos específicos, en estrecha relación con los objetivos generales de las radios o de alguna de sus líneas de acción o programas. Son acotados en el tiempo y los roles de las personas que los realizan no son permanentes.

Algunas radios suelen desarrollar varios programas y proyectos de capacitación simultáneamente y suelen organizarse en **áreas o departamentos** con dinámicas de trabajo propias, autonomías relativas y roles asignados.

Quizás no todas las radios nombren así el modo que asumen sus estrategias de formación. En todo caso se trata de un conjunto de conceptos que facilitan tomar decisiones sobre el lugar de las estrategias de capacitación en el proyecto integral de la emisora.

Sean más ambiciosas o más acotadas, grandes o chiquitas, lo fundamental es que las estrategias de formación expresen los proyectos político culturales de las radios comunitarias. Que generen consecuencias. Que originen nuevas prácticas de comunicación.

Asuman la forma organizativa de programas, de proyectos o de áreas, formadores y formadoras serán, si bien no los únicos, activos partícipes de la construcción de las estrategias de capacitación. Productoras y productores de radio, operadores técnicos, directores y directoras, periodistas, locutores y locutoras, antiguos militantes de las radios comunitarias o nuevos educadores convocados a sumarse a los proyectos de las emisoras, todos pueden formarse para la capacitación. Y asumir en la propia piel el desafío de diseñar y construir las estrategias de formación de las radios comunitarias de América Latina.

ACTIVIDAD

PARA DEBATIR EN EL EQUIPO O COLECTIVO DE LA RADIO. ¿QUÉ LUGAR OCUPARÁ LA ESTRATEGIA DE CAPACITACIÓN EN EL ORGANIGRAMA DE LA RADIO? ¿SERÁ UN PROYECTO? ¿UN PROGRAMA? ¿UN ÁREA? SEGURAMENTE LAS RESPUESTAS ESTÉN EN ESTRECHA RELACIÓN CON LO PRODUCIDO A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES ANTERIORES.

19. www.fmlatribu.com

CAPÍTULO DOS
Pedagogías

Toda estrategia de formación, toda experiencia educativa, toda intervención de un capacitador o de una capacitadora está atravesada por una perspectiva pedagógica. Por una red de ideas y conceptos que dan sentido y permiten comprender las prácticas de capacitación de las radios comunitarias.

A veces estas ideas son reflexionadas, debatidas, contrastadas con lo vivido, deconstruidas y vueltas a construir. Pero otras veces, están como dormidas en el corazón de las experiencias. Como si el sentido de las prácticas de formadores y formadoras estuviera oculto tras el manto de los quehaceres cotidianos.

Este capítulo es un recorrido por algunos de los nudos que conforman esa red de ideas propia de una perspectiva pedagógica.

Comenzará por intentar responder una pregunta: ¿qué es la pedagogía?

Luego ingresará al mundo de la escuela para reconocer los orígenes y las características de una pedagogía tradicional o hegemónica.

Después rastreará las huellas del educador brasileño Paulo Freire y de la educación popular a la que su pensamiento dio origen, para encontrar allí las bases de una pedagogía alternativa a la que la escuela legó.

Finalmente propondrá un conjunto de reflexiones acerca de la educación y el aprendizaje. Y de las relaciones y roles que hombres, mujeres, niñas y niños juegan en estos procesos.

Este recorrido tiene como objetivo compartir conceptos, abrir diálogos y motivar debates como un aporte para que las radios comunitarias construyan sus propias perspectivas pedagógicas. O bien para que sacudan sus ideas y puedan encontrar en las próximas líneas motivos para discutir, para movilizarse, para encontrar puntos en común. Como sostiene Iván Darío Chahín Pinzón, se trata de que cada uno, cada una, pueda construir y reconstruir «una pedagogía sin certezas, pero sí con repugnancias y fervores.»[20]

Ideas que laten

«Un proceso de enseñanza aprendizaje expresa mucho más que contenidos. Fundamentalmente comunica valores, formas de concebir, visiones del mundo y de la realidad. Expresa percepciones y concepciones acerca de la comunicación y la educación.»

CLAUDIA VILLAMAYOR[21]

Ideas que laten en los talleres y seminarios, en los materiales educativos, en la educación a distancia y en la que se vive cara a cara, en el encuentro entre hombres y

20. En el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.

21. Idem.

mujeres que se disponen a aprender juntos. De eso se trata la **pedagogía**. De las ideas y conceptos acerca del aprender y el enseñar, acerca del conocimiento, de las personas involucradas en una experiencia educativa, del rol de formadores y formadoras, de la comunicación que se juega en todo proceso. Como propone el educador Daniel Prieto Castillo la pedagogía es «el intento de comprender y dar sentido al acto educativo, en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca.»[22]

Toda perspectiva pedagógica es política ya que supone el modo en que los procesos de formación contribuyen a la transformación o a la reproducción de las relaciones sociales de este mundo.

También, toda perspectiva pedagógica es comunicacional, pues implica las formas de vinculación entre los hombres y las mujeres, las niñas y los niños partícipes de una experiencia educativa.

Cuenta un chiste popular: un docente entra al aula mientras los chicos conversan llenos de vida y de alegría. Se para frente a ellos y les grita: «¡Silencio niños que los voy a motivar!»

Los conceptos y las nociones no sólo viven en los libros y papeles. También laten en las prácticas y en los cuerpos. Y a veces lo hacen con contradicciones. La construcción de una perspectiva pedagógica coherente con los proyectos de las radios comunitarias es la consecuencia de la relación entre reflexiones y experiencias, en una dinámica donde unas y otras se cuestionan, se hacen y se rehacen.

ACTIVIDAD
PARA TRABAJAR EN GRUPOS.
EN UN PRIMER MOMENTO CADA UNO, CADA UNA, INDIVIDUALMENTE, RECUERDA UNA SITUACIÓN QUE HAYA VIVIDO DURANTE UN PROCESO DE FORMACIÓN. SE TRATA DE PENSAR EN LOS PARTICIPANTES, LOS CAPACITADORES, EL CONTEXTO, LAS INSTITUCIONES, LOS MATERIALES, LAS PRÁCTICAS Y LOS DEBATES INVOLUCRADOS EN ESA EXPERIENCIA. LA IDEA ES QUE LA SITUACIÓN GIRE EN TORNO A UN CONFLICTO.
EN SEGUNDO LUGAR, CADA UNO COMPARTE CON LOS INTEGRANTES DE SU GRUPO LA EXPERIENCIA RECORDADA.
EN UN TERCER MOMENTO, CADA GRUPO ELIGE UNA DE LAS SITUACIONES COMPARTIDAS, O BIEN UNA MEZCLA DE VARIAS DE ELLAS, PARA ARMAR UNA DRAMATIZACIÓN.
POR ÚLTIMO, CADA GRUPO DRAMATIZA SU ESCENA. EN PLENARIO, LOS DEMÁS GRUPOS ANALIZAN: ¿QUÉ IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN SE PUSIERON EN JUEGO EN LA DRAMATIZACIÓN? ¿QUÉ NOCIONES SOBRE LA COMUNICACIÓN SE PUEDEN LEER EN LA ESCENA? ¿Y SOBRE LAS PERSONAS PARTICIPANTES EN LA SITUACIÓN?

¿Qué te enseñaron en la escuela hoy?

«En una escuela un niño llevaba más de un mes sin hablar con nadie. En los recreos se quedaba en un rincón del patio: no se comunicaba en el aula y se había llegado a la conclusión de que o era sordo o estaba disminuido en sus facultades mentales. En una oportunidad la portera vio venir al chico con su madre y pudo observar que ambos hablaban animadamente, el pequeño gesticulaba y se escuchaba su voz. Cuando entró adoptó la postura que mencionamos. Se comentó el caso y el descubrimiento fue verdaderamente terrible: el niño era monolingüe y

22. Prieto Castillo, Daniel. *La Comunicación en la Educación*. Ediciones Ciccus La Crujía, Buenos Aires. 1999.

hablaba su idioma materno, el aymará.
Esta situación con el niño boliviano constituye una gigantesca imagen de lo que suele suceder en el campo de la educación cuando se practica una rutina capaz de dejar afuera la palabra, la experiencia, el pasado y el presente de los interlocutores, es decir de los estudiantes. Un sistema semejante es violento.»
DANIEL PRIETO CASTILLO[23]

Desde la más temprana infancia hombres y mujeres vivimos experiencias formativas que dejan huellas en la memoria y en el cuerpo: en el barrio, en la familia, en el exilio, en la cancha, en la iglesia, en el partido político.

Pero en las sociedades latinoamericanas existe, desde la constitución de los estados nacionales, una institución que ha asumido el rol específico de la educación y que ha jugado un papel protagónico en la constitución de las subjetividades y en la construcción de las relaciones sociales hegemónicas: la escuela.

Históricamente la tarea educativa de esta institución ha estado orientada por los intereses de las clases dominantes. Según explica el educador Jorge Huergo, «los procesos de dominación histórica y de formación de hegemonía, necesitaron de una institución formadora de los sujetos, que fue y es la escuela. La escuela tuvo por objeto lograr un disciplinamiento social, es decir: hacer ‹más normal› y más ‹racional› la vida cotidiana, de acuerdo a intereses dominantes en cada época: la europeización o civilización, la formación de trabajadores moralizados, la construcción de recursos humanos o de consumidores o de clientes o de usuarios. En otras palabras, lo educativo, en el pensamiento y las estrategias hegemónicas, estuvo siempre anudado con la escuela y con los intereses dominantes.»[24]

Orientada por este propósito de disciplinamiento social, la escuela se ha fundado en torno a un conjunto de creencias fundamentales:

- La formación es un camino de preparación *para*: para ser adulto, ciudadano, consumidor o recurso humano.
- La formación debe circular alrededor de la lectura y la escritura. Y alrededor de otros modos centrados más en la razón que en la sensibilidad.
- La formación debe disciplinar la entrada del mundo en la conciencia. Esto implica que el sujeto es pasivo y que la escuela, enfrentada con las culturas populares, es portadora y guardiana de lo «culto», de la «conciencia crítica» o del «modelo de ciudadanía».

Si bien en la escuela conviven -y entran en disputa- múltiples perspectivas pedagógicas -y políticas, y comunicacionales-, estas creencias, núcleos de una pedagogía hegemónica, continúan teniendo vigencia en la institución escolar. Aún más, también atraviesan a otros espacios de los sistemas educativos formales como universidades y proyectos de formación provenientes de ámbitos no formales y ONGs.

23. Idem.
24. Huergo, Jorge. *Comunicación. Formación. Desde las organizaciones*. Programa DRC Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, 2001.

Este contexto ubica a las radios comunitarias, junto a otros actores sociales, frente a la necesidad de constituir perspectivas pedagógicas desde una mirada alternativa, de modo tal que sus proyectos de capacitación contribuyan a la generación de procesos de transformación social. Es decir, se trata de construir una alternativa a los modos y fines que la educación formal sostiene en la sociedad, de arriba a abajo del continente.

ACTIVIDAD
PARA RECORDAR, COMPARTIR Y ANALIZAR.
EN PRIMER LUGAR, CADA UNO, CADA UNA, RECUERDA UN FRAGMENTO DE SU HISTORIA CON LOS APRENDIZAJES:
¿QUÉ HUELLAS DEJARON LOS APRENDIZAJES EN LA PROPIA MEMORIA, EN LAS PROPIAS EXPERIENCIAS, EN EL PROPIO CUERPO?
¿CUÁLES DE ESAS HUELLAS POSIBILITARON EL CRECIMIENTO Y LA TRANSFORMACIÓN? ¿CUÁLES HIRIERON Y LASTIMARON?
¿CUÁLES DE ESOS APRENDIZAJES SE GESTARON EN LA ESCUELA? ¿CUÁLES EN OTROS ESPACIOS COMO EL BARRIO, EL CAMPO, LA AMISTAD, UN TALLER?
EN SEGUNDO LUGAR, SE COMPARTEN LAS HISTORIAS EN PLENARIO. PARA ELLO SE PUEDEN USAR CANCIONES, DIBUJOS, COLORES, DRAMATIZACIONES Y RELATOS. AL FINALIZAR LA PUESTA EN COMÚN SE PUEDE ANALIZAR EL ROL DE LA ESCUELA EN LAS PROPIAS HISTORIAS Y APRENDIZAJES.

Las huellas de Paulo Freire

«‹Ivo vio la uva›, enseñaban los manuales de alfabetización. Pero el profesor Paulo Freire, con su método de alfabetizar concientizando, hizo que adultos y niños en Brasil, en Guinea Bissau, en la India y en Nicaragua, descubrieran que Ivo no vio sólo con los ojos. Vio también con la mente y se preguntó si uva es naturaleza o cultura.
Ivo vio que la fruta no resulta del trabajo humano. Es Creación, es naturaleza. Paulo Freire enseñó a Ivo que sembrar uva es acción humana en la y sobre la naturaleza. Es la mano, multiherramienta, despertando las potencialidades del fruto. Así como el propio ser humano fue sembrado por la naturaleza en años y años de evolución del Cosmos.
Recoger la uva, triturarla y transformarla en vino es cultura, señaló Paulo Freire. El trabajo humaniza a la naturaleza y al realizarlo, el hombre y la mujer se humanizan. Trabajo que instaura el nudo de relaciones, la vida social. Gracias al profesor, que inició su pedagogía revolucionaria con trabajadores del Sesi de Pernambuco, Ivo vio también que la uva es recogida por jornaleros que ganan poco, y comercializada por intermediarios, que ganan mejor.
Ivo aprendió con Paulo que, aún sin saber leer, él no es una persona ignorante. Antes de aprender las letras, Ivo sabía construir una casa, ladrillo a ladrillo. El médico, el abogado o el dentista, con todo su estudio, no era capaz de construir como Ivo. Paulo Freire enseñó a Ivo que no existe nadie más culto que otro, existen culturas paralelas, distintas, que se complementan en la vida social.
Ivo vio la uva y Paulo Freire le mostró los racimos, la parra, la plantación entera. Enseñó a Ivo que la lectura de un texto es tanto mejor comprendida cuanto más se inserta el texto en el contexto del autor y del lector. Es de esa relación dialógica entre texto y contexto que Ivo extrae el pretexto para actuar. En el inicio y en el fin del aprendizaje, es la praxis de Ivo lo que importa.»
FREI BETTO[25]

25. Frei Betto. «Paulo Freire: una lectura del mundo» en *Revista América Libre* N° 13. Buenos Aires, 1998.

La obra del educador brasileño Paulo Freire y la educación popular a la que su pensamiento dio origen, han sido, y continúan siendo, las principales fuentes de las cuales se han nutrido las radios comunitarias en el momento de diseñar sus perspectivas pedagógicas.

La reflexión y la práctica de Paulo Freire partieron de la crítica a la escuela brasileña de los años 50, cuando se estaba tratando de implementar un trabajo de alfabetización en el nordeste de ese mismo país. ¿Qué criticó Freire a esa escuela? Según relata la cubana Esther Pérez, «una de las cosas que estaba haciendo esa escuela era ir creando tornillos eficientes que se insertaran en el sistema tal cual es, pero que nunca lo pudieran criticar porque nunca lo entendían por completo. Otra de las cosas que critica es que la escuela deslegitima los saberes de los alumnos de las clases populares. De ahí su metáfora de que la institución escolar supone que el que llega a la escuela llega como un saco vacío de conocimientos y que, por lo tanto, lo que hay que hacer es depositar conocimientos en ese saco. Hacemos 'educación bancaria' porque depositamos conocimientos en las cabezas de la gente.»[26]

En un contexto donde millones de hombres y mujeres pobres no leían ni escribían, uno de los ejes fundamentales de la obra de Paulo Freire fue el problema del analfabetismo. Freire no consideraba el analfabetismo como una carencia personal o como la prueba de la incapacidad de un grupo determinado de personas que no logra aprender. Tampoco consideraba el analfabetismo como consecuencia de un atraso histórico que sería superado a medida que la industrialización avanzase y los pobres fueran incorporados al mundo moderno. Para Freire quebrar el problema del analfabetismo significaba movilizar las ideas que hacían que el analfabeto se convenciese de su propia ignorancia. Y al mismo tiempo significaba romper una estructura de dominación que legitimaba el analfabetismo como algo normal, como parte del orden natural de las cosas.

Como puede leerse, Freire situó su práctica y su teoría en las relaciones de opresión. Desarrolló un programa de alfabetización asociado a la construcción de conciencia política. Lejos de aislar la experiencia educativa de sus condiciones históricas y sociales resaltó la politicidad de la educación, la posibilidad de la educación de contribuir a la transformación del mundo. Se trata de una perspectiva pedagógica que no sólo propone el aprendizaje de la lectura y la escritura sino que, al hacerlo, promueve que el sujeto vaya adquiriendo conciencia de su propia identidad y de su participación en la historia. El aprendizaje de la escritura y de la lectura emerge o forma parte de un proceso mayor y más significativo: el de asumir la ciudadanía, el de tomar la historia en las propias manos. El propósito general de su proyecto fue la liberación de las personas y las sociedades, de manera dialéctica. Para Paulo Freire la educación nunca ha sido neutra.

Sus reflexiones dieron origen a la educación popular. ¿Qué es la educación popular? No es una metodología. Tampoco es un conjunto de métodos y técnicas neutros. Casi nada lo es. Por el contrario, la educación popular es un pensamiento pedagógico. Es un modo de comprender y concebir el acto educativo: posicionándose ante la realidad social apuesta a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural. Como sostiene Oscar Jara: «En los procesos de educación popular

26. Pérez, Esther. «Concepción y desafíos de la educación popular» en América Libre y Madres de Plaza de Mayo (Ed.), *Educación Popular*. América Libre, Buenos Aires, 2001.

se busca contribuir al conocimiento y a la transformación de la realidad por parte de los sectores populares. Se busca que ellos puedan fortalecer su capacidad para elaborar y producir conocimientos, apropiándose de manera ordenada, sistemática y progresiva de conocimientos científicos, así como de la manera científica de producir conocimientos. De esta manera, se busca fortalecer la capacidad de transformar la realidad.»[27]

La obra de Paulo Freire y el desarrollo posterior de la educación popular han nutrido los modos de concebir las prácticas educativas de las radios comunitarias latinoamericanas. No obstante, como se verá más adelante, las producciones de otros educadores y comunicadores, sumada a la reflexión de las emisoras sobre sus propias experiencias, han aportado nociones y conceptos que han enriquecido y complementado las perspectivas pedagógicas de las emisoras y sus redes.

ACTIVIDAD
DURANTE EL TALLER *LO QUE APRENDEMOS Y LO QUE ENSEÑAMOS* DOS CAPACITADORES INTERCAMBIARON EL SIGUIENTE DIÁLOGO:
- ME FUNDAMENTO EN LA EDUCACIÓN POPULAR, APLICANDO DINÁMICAS PARTICIPATIVAS.
- TENEMOS QUE DISCUTIR QUÉ ES EDUCACIÓN POPULAR. QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN POPULAR. QUÉ ENTENDEMOS POR PARTICIPACIÓN. TENEMOS QUE DARNOS UN PROCESO DE REFLEXIÓN. DECIR ESO ES ALGO MUY GENERAL. PERO ¿CÓMO ESTÁ TU PRÁCTICA?
PARA DEBATIR EN GRUPOS O EN EL COLECTIVO DE LA RADIO: ¿QUÉ ENTIENDE CADA UNO, CADA UNA, POR EDUCACIÓN POPULAR? ¿CUÁLES SON LOS PUNTOS EN COMÚN Y LAS DIFERENCIAS EN EL MODO DE COMPRENDER LA EDUCACIÓN POPULAR?

Educar para transformar

Juanita era una joven tzutuhil, etnia maya. Vivía en Santiago de Atitlán, un pueblo originario a la orilla del lago más bello de Guatemala. Como casi todas las mujeres mayas, solía vestir su traje típico, de azules y verdes brillantes. Como pocas mujeres mayas, Juanita trabajaba en la radio de la comunidad. Allí estaban Luz Estela y Sonia, hace poco más de tres años atrás, coordinando un taller de producción de radio para quince jóvenes de radios comunitarias de Centroamérica. Sólo Juanita y un muchacho quekchí eran mayas. El español era la segunda lengua de ambos; lo hablaban pausadamente. Durante esos días los jóvenes intercambiaron anécdotas, preguntas, discusiones. Juanita y el joven quekchí hablaban poco. Empezaban cada intervención diciendo con orgullo «En mi cultura...» Ese sólo inicio configuraba un silencio denso, un respeto singular a sus identidades. Ese sólo inicio volvía presente la opresión de los pueblos indígenas durante siglos. Una tarde se discutía sobre las representaciones sobre las mujeres en los medios de comunicación. Todo había comenzado con el análisis de una publicidad. El debate se ponía caliente. Entonces habló Juanita: «En mi cultura, muchas mujeres se casan sin estar preparadas: sin saber cocinar, sin saber planchar, sin saber hacer las tareas del hogar. En mi cultura, antes de casarse una mujer debe estar preparada. Cuando un hombre le pega a su esposa lo hace porque esa mujer se ha casado sin estar preparada.»
Al mismo tiempo que revelaba otra forma de opresión, resguardada en la defensa de las costumbre de su pueblo, Juanita dejó poco espacio para el debate. Ninguno era parte de su cultura.

27. Jara H., Oscar. «La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular» en América Libre y Madres de Plaza de Mayo (ed.), *Educación Popular*. América Libre, Buenos Aires, 2001.

¿Cómo habrán intervenido las educadoras del taller donde participó Juanita? ¿Habrán intervenido de algún modo? La respuesta a esta pregunta depende, en gran medida, de su concepción de educación.

Toda perspectiva pedagógica, toda práctica de capacitación, supone un modo de comprender la educación. El sentido común y la mayoría de los estudios y reflexiones sobre pedagogía suelen reducir y limitar el concepto de educación a escolaridad. Pero con atender al discurso escolar no basta. Las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares sino también en múltiples ámbitos: la esquina del barrio, la familia, el espacio de trabajo, el movimiento social, la radio comunitaria. Muchos de ellos, incluso, no tienen el carácter de institución formal. Como relató Jorge Gorostiza: «Soy capacitador *full time* y a domicilio. En mi casa. Con los hijos. Soy capacitador y capacitado. Y muy a menudo soy el incapacitado. Pero supongo que eso, que a mí me interesa tanto, a los fines de esta publicación interesa poco.»[28]

Si la educación no es la escuela, ¿qué es? Así lo define el educador Jorge Huergo: «Lo educativo se refiere a múltiples procesos de formación de sujetos, que se producen en distintos polos -o ámbitos- sociales, en y con los cuales nos identificamos. Esos polos nos presentan algún contenido, algún saber, algún valor, alguna conducta, con lo cual nos identificamos. (...) Esos polos, en los que los sujetos establecemos lazos, nos interpelan de distintas formas. Es decir, nos invitan o nos proponen a los sujetos ‹modelos de identificación›: modos de ser, de pensar y de actuar. Frente a esas interpelaciones de los polos nos reconocemos (o no). A partir de ello, modificamos algún saber, alguna práctica o algún modo de ser, algunas interpretaciones sobre la experiencia y el mundo.»[29]

Un proceso educativo es un juego de interpelaciones y reconocimientos que se desarrollan en diversos ámbitos sociales. Pero con ese juego no basta. Por el contrario, para que un proceso sea educativo es necesario algún cambio en las prácticas socioculturales cotidianas: en los modos de hacer, de ser y de sentir, en los saberes, en las formas de pensar y de posicionarse.

En este sentido, el cambio en las prácticas, consecuencia de un proceso educativo, puede tener dos direcciones:

• La reafirmación más fundamentada de una práctica ya existente. Por ejemplo, encontrar nuevas justificaciones frente a las desigualdades entre los hombres y las mujeres. O argumentos que avalen la actual distribución de la riqueza.

• La transformación de una práctica que existe en la actualidad. Por ejemplo, un modo distinto de relacionarse los padres con los hijos, o de considerar a los jóvenes, de posicionarse frente a los poderosos o de apropiarse de los medios de comunicación como espacios de expresión ciudadana.

Todo proceso educativo puede tener un sentido político hegemónico o contrahegemónico. Para la mexicana Rosa Buenfil Burgos «un proceso de educación crítico o liberador implicaría que la modificación de la práctica cotidiana, a partir de la interpelación educativa, estuviera encaminada a la denuncia, crítica y transformación de las

28. Cuestionario respondido a los fines de esta publicación.

29. Huergo, Jorge. *Comunicación Formación. Desde las organizaciones sociales y comunitarias.* Programa DRC Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, 2001.

relaciones de opresión diversas que rigen en una sociedad específica: clasista, sexista, autoritaria, malinchista[30], burocratizante, etc.»[31] Por el contrario, «una educación acrítica, conformista o enajenante supondría que la constitución de un sujeto de educación, activo o pasivo, tuviese lugar mediante interpelaciones a partir de las cuales dicho sujeto de educación incorporase nuevos elementos para justificar, aceptar, reproducir y desarrollar las formas de opresión vigentes.»[32]

En síntesis, un proceso educativo contrahegemónico es aquel que se propone educar para transformar la realidad. Transformar, por un lado, las condiciones en las que viven hombres y mujeres, niñas y niños. Y al mismo tiempo, transformarse también a una misma, a uno mismo. Con las propias ideas, sueños, voluntades y pasiones.

Esta visión de la realidad requiere de las radios comunitarias una actitud fundamental: tener disposición creadora, tener la convicción de que lo que hoy existe no es la única realidad posible. Y que no tiene sentido proponerse conocer la realidad sólo para constatar cómo es. Es necesario llegar a proponer el mundo deseado, qué realidad podría existir. Como propusieron un grupo de capacitadoras y capacitadores de América Latina durante el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*, «todos y todas como personas somos protagonistas de la historia, capaces de modificar la realidad. Los procesos desenvueltos a partir del encuentro e intercambio entre las personas ofrecen elementos para esa transformación.»[33]

ACTIVIDAD
PARA DEBATIR EN GRUPOS.
VOLVER A LEER EL RELATO SOBRE JUANITA COMPARTIDO PÁRRAFOS ARRIBA. ¿CÓMO SE PUEDE COMPRENDER MÁS PROFUNDAMENTE LA EXPERIENCIA VIVIDA EN ESTE TALLER? ¿CÓMO PODRÍAN INTERVENIR LAS CAPACITADORAS DE ESE TALLER EN LA SITUACIÓN PLANTEADA? ¿QUÉ DEBERÍAN TENER EN CUENTA PARA QUE EL PROCESO EDUCATIVO SEA MOVILIZADOR, TRANSFORMADOR? EN UN PRIMER MOMENTO SE PUEDEN COMPARTIR LAS IDEAS EN GRUPO, Y LUEGO EN PLENARIO.

Aprender es construirse

«Queremos ideas que tengan que ver con nuestra realidad», demandó Yoli, la coordinadora de la radio escolar. Y cuando dijo «realidad» se refirió a chicos que trabajan en las gomerías, cuidan a sus hermanos y fabrican ladrillos. Se refirió a las calles inundadas los días de lluvia. A una escuela sin maestro de educación física, ni de música, ni de plástica porque es, oficialmente, de «segunda categoría». Se refirió a adultos que no saben leer y que en ocasiones les pegan a sus hijos. «Estoy

30. En México se utiliza el término «malinchista» para referirse a alguien que da prioridad a lo extranjero por encima de lo mexicano. La palabra viene de Malinche, mujer indígena que ayudó a Hernán Cortés en la conquista de México.
31. Buenfil Burgos, Rosa. *Análisis de Discurso y Educación*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1993.
32. Idem.
33. Participantes del taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.

harta de los cursos donde te dan ideas muy bonitas y luego te dicen ‹hagan ustedes la bajada a su realidad›», concluyó Yoli con energía.

¿Qué será el aprendizaje para las capacitadoras y los capacitadores de los cursos donde Yoli participó? Sus quejas y demandas dejan traslucir algunas respuestas.

Toda perspectiva pedagógica, toda práctica de capacitación, supone un modo de comprender el aprendizaje. Aprender es apropiarse de las posibilidades de la cultura y de una misma, de uno mismo. Aprender es construir conocimientos y relaciones. Fundamentalmente, aprender es construirse. «No se construyen conocimientos como quien está haciendo un edificio o algo fuera de sí mismo. Uno construye precisamente en sí mismo. Por lo tanto, en el terreno de la educación construir es construirse. Y uno se construye no sólo a través de conocimientos. Lo hace por el arte, por el juego con el propio cuerpo, por las interacciones, por los encuentros con los otros seres.»[34]

Las personas construyen su propio aprender a partir de sus realidades, de sus vivencias y nociones previas. La relación con otras ideas y reflexiones, el contacto con nuevas experiencias y relatos, les permiten transformarse, adquirir capacidades más amplias que las propias.

El aprendizaje es una construcción que se realiza en un proceso. Y en ese proceso hombres y mujeres no están aislados. Nadie se educa aisladamente, ni por contactos periódicos y menos bajo las sombras de la soledad. Aprender es una experiencia en interacción con los demás y con el mundo.

El aprendizaje es un proceso creciente de diálogo, de interlocución, de manera directa o a través de ciertos medios que permiten la comunicación. En este proceso todos tienen rostro. El conocimiento se realiza a varias voces. La idea de lo polifónico se opone a lo monocorde. La complejidad a las interacciones simples.

La posibilidad de aprender va más allá de lo que cada uno de los participantes de un proceso educativo puede aportar. Se requiere del trabajo con los textos, con el contexto, con los aportes científicos. Y todo eso no se encuentra necesariamente en lo que cada quien ha vivido y expresa en un determinado momento.

El aprender se hace en una práctica, concepto que connota hacer algo. Pero no, simplemente, hacer algo en sí mismo. Sino que este hacer algo es y se realiza en un contexto histórico y social, que agrega una estructura y un significado a lo que se hace. Las prácticas no son algo estático definido por el sólo hacer. Se trata de una práctica social.

¿Qué ingredientes son importantes para que el proceso de aprendizaje se desate y permita a hombres y mujeres construirse una y otra vez? He aquí las propuestas que un grupo de capacitadoras y capacitadores de América Latina realizaron durante el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*:

- Placer. «Lo primero que se me ocurre es el placer, el disfrute. No porque efectivamente sea el placer lo primero sino porque el placer es de lo más negado, de lo más ausente y entonces me parece oportuno no andar olvidándose de él.»
- Humor. «Sonreír y hacer sonreír, escaparle a la solemnidad y al aburrimiento.»
- Emoción. «No sólo carcajadas necesitamos, también abrazos hondos.»

34. Prieto Castillo, Daniel. *La Comunicación en la Educación*. Ediciones Ciccus La Crujía, Buenos Aires. 1999.

• Diversidad. «Apertura, curiosidad, nuevos aires, más vida y menos dogmatismos.»

• Creatividad. «Sea una persona creativa y complete acá lo que usted crea más conveniente.»

• Escucha crítica. «Entrenar las orejas, desarrollar la percepción.»

• Tiempo. «Dedicarse al asunto. Y valorar los procesos, no sólo los resultados.»

• Tolerancia a la frustración. «¿Quién dijo que iba a ser todo tan fácil y rápido?»

• Juego. «Cosa seria, si las hay.»

• Encanto. «Para poder capturar la atención de la otra persona y hacer posible el contacto con su inteligencia racional.»

• Confianza. «Tener la certeza de que cada ser humano tiene motivos propios para pensar y actuar de la forma en que lo hace; y que la riqueza del acto comunicativo está en poner esa diversidad en la boca y en la oreja de cada ser humano.»

• Puntos de partida. «Porque al iniciar una relación con intención pedagógica no pretendo que la otra persona adopte mi pensamiento, sino que su pensamiento y el mío puedan encontrarse y caminar juntos por un rato para enriquecerse, unirse, repelerse. Eso es diferente a algunos objetivos que he leído en proyectos pedagógicos, en donde se define cómo debe pensar la persona al terminar el proceso.»

• Provocación. «Ser provocativos en el sentido de que la oferta que hagamos sea deseable. Y provocadores en el sentido de que provoque ganas de intervenir en ella. Del calor al frío, de lo cachondo a lo más racional.»

• Conocimiento del grupo. «No sólo para ser respetuoso sino para poder presentar retos, desafíos.»

Estas ideas y propuestas se oponen a la noción de traspaso de información, propia de las perspectivas hegemónicas de la educación formal: el saber viene absolutamente formateado, listo para ser traspasado a modo de correa transportadora de información, que tiene como origen al que conoce y como destino al que carece de ese conocimiento. El autoritarismo expresado en esa totalidad textual, de expresión unilateral, hace que el proceso se oriente a no tocar ese conocer. El proceso se asemeja al modelo comunicacional de Emisor - Mensaje - Receptor, donde hay unos activos que producen ciertos mensajes que son recepcionados inactivamente por unos destinatarios. Las posibilidades de interpretación de esos contenidos se cierran. La comprensión, en tanto proceso intersubjetivo, da paso a la memorización: memorizar fechas, conceptualizaciones y definiciones.

Para muchos el concepto de aprendizaje, al igual que el de educación, evoca inmediatamente imágenes de aulas, profesores, deberes, ejercicios y libros de texto. Sin embargo el aprender es una parte integral de la vida cotidiana. Forma parte de la participación en las comunidades y organizaciones. El aprendizaje, en este sentido, no es una actividad separada, no es algo que hacemos cuando no hacemos nada más o que dejamos de hacer cuando hacemos otra cosa. Como sostiene Etienne Wenger, «existen momentos en nuestra vida en los que aprender se intensifica: cuando las situaciones hacen tambalear nuestro sentido de la familiaridad, cuando nos vemos desafiados más allá de nuestra capacidad de respuesta, cuando deseamos comprometernos con nuevas prácticas e intentamos unirnos a nuevas comunidades. También hay momentos en los que la sociedad nos coloca explícitamente en situaciones donde la cuestión del aprendizaje es

más problemática y exige nuestra atención: asistimos a clases, memorizamos, pasamos exámenes y recibimos un diploma. Y hay momentos en los que el aprendizaje cuaja: un bebé dice la primera palabra, tenemos una súbita intuición cuando el comentario de alguien nos ofrece un eslabón perdido, finalmente nos reconocemos como miembros de pleno derecho de una comunidad.»[35]

ACTIVIDAD
PARA RECORDAR, COMPARTIR Y ANALIZAR.
EL QUE SIGUE ES EL RELATO DE DAVID, PRODUCTOR Y OPERADOR DE *FM DE LA CALLE* DE ARGENTINA: «ME FORMÉ EN LA RADIO. COMENCÉ A LOS 14 AÑOS. AL PRINCIPIO LO TOMABA COMO UN JUEGO. Y A LOS SEIS MESES YA ESTABA TRABAJANDO EN EL EQUIPO DE OPERADORES, PASANDO MÚSICA LOS FINES DE SEMANA. EN MI EXPERIENCIA PERSONAL LA RADIO SIRVIÓ PARA DISPARAR UN MONTÓN DE INQUIETUDES QUE TENÍA DE CHICO. HASTA ENTONCES NO PODÍA RECONOCER LOS CAMINOS DONDE VOLCAR ESAS INQUIETUDES.»[36]
EN UN PRIMER MOMENTO, SE TRATA DE RECORDAR LAS PROPIAS HISTORIAS EN LA RADIO. ¿CUÁLES FUERON LOS APRENDIZAJES MÁS INTENSOS VIVIDOS EN RELACIÓN A LA RADIO? ¿EN QUÉ SENTIDO PERMITIERON CONSTRUIRSE?
LUEGO SE PUEDEN COMPARTIR LAS HISTORIAS EN PLENARIO. Y ANALIZAR EL PAPEL DE LA RADIO COMUNITARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES.

Un juego de roles

DISPARADOR
«- Disculpe señor —dijo uno de ellos-, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no.
- Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino-, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que metemos, yo contra ustedes y ustedes contra mí.
El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta. ¿Qué significa la mayéutica socrática?
Carcajada general, y yo registré mi primer gol.
- Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí — dije.
Hubo algunos murmullos y uno lanzó la pregunta:
- ¿Qué es la curva de nivel?
No supe responder, y registré uno a uno.
- ¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?
Dos a uno.
- ¿Para qué sirve el calado del suelo?
Dos a dos.
- ¿Qué es un verbo intransitivo?
Tres a dos.

35. Wenger, Etienne. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Paidós, Barcelona, 2001.
36. Entrevista producida en el marco de la investigación Sistematización de las radios comunitarias y alternativas argentinas, desarrollada por *La Tribu*, durante 2003 y 2004.

– ¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?
Tres a tres.
– ¿Qué significa epistemología?
Cuatro a tres.
– ¿Qué es abono verde?
Cuatro a cuatro.
Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez.
Al despedirme de ellos les hice una sugerencia: «Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso.»
PAULO FREIRE[37]

Tal como se puede leer entre las líneas del relato, una perspectiva pedagógica implica un modo de concebir a los hombres y mujeres, niñas y niños que participan en un proceso de aprendizaje. A quien enseña y a quien aprende. Al educador y al educando.

En su libro *Pedagogía del oprimido* Paulo Freire caracterizó, y cuestionó, el modo en que la educación tradicional concibe a educadores y educandos:

«El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.

El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.

El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

El educando es quien opta y prescribe su opinión; los educandos quienes siguen la prescripción.

El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás escucha, se acomodan a él.

El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos.»[38]

Este modo de comprender la educación supone sujetos pacientes, receptivos, oyentes. Sujetos que se constituyen como objetos recipientes. Movilizar esta conceptualización acerca de los hombres y las mujeres partícipes de un proceso educativo es condición impostergable para cualquier propuesta pedagógica que se pronuncie por una educación transformadora de las relaciones sociales de dominación vigentes.

A la concepción bancaria Freire le opuso la alternativa de una práctica educativa basada en el diálogo. Una práctica educativa en la cual el educador es a su vez educado

37. Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002.

38. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, México, 2005.

por el educando y viceversa. En este sentido, el proceso educativo es una experiencia esencialmente comunicacional: la relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. La comunicación media en los procesos de enseñanza aprendizaje, crea puentes entre educadores, conocimientos y educandos. Y comunicar no es transmitir información. Es abrir el diálogo y la pregunta, es interactuar, es cuestionar y re construir el sentido de las propias acciones, es debatir y sintetizar, es sorprenderse y gozar. Como expresaron un grupo de capacitadores y capacitadoras de América Latina en el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*: «En el diálogo se descubren otras posibilidades, otros mundos posibles.»

Si el aprendizaje es concebido como interacción, como diálogo, como un juego de interpelaciones y reconocimientos, entonces los sujetos que intervienen en este proceso, ocupen el rol que ocupen, pueden ser pensados como interlocutores.

Reconocer al otro es condición para el diálogo. Como diría Freire, partir del interlocutor, de su «universo vocabular», de su «aquí y ahora». Partir de sus códigos, sus ideologías, sus valoraciones, sus prácticas, sus lenguajes para nombrar el mundo y las experiencias. De sus historias, modos de vestir y de hablar, elecciones y contradicciones, saberes y pasiones. Reconocer al otro es concebirlo como un sujeto en igualdad de derechos; es desempolvar prejuicios iniciales y abrirse al conocimiento mutuo.

Sin embargo, muchas veces educadores y educadoras planifican su tarea conociendo poco y nada acerca de quienes serán los interlocutores en el proceso de trabajo. Esto hace que se diseñen recorridos, se organicen conceptos, se piensen actividades que muchas veces fracasan porque siguen la lógica de un comunicado en lugar de la dinámica de la comunicación, porque el conocimiento del interlocutor no implica necesariamente su reconocimiento. Todos llegan a un proceso de aprendizaje conociendo algo de los otros y desconociendo mucho más. ¿Cómo es posible interactuar si unos y otros, capacitadores y participantes no se conocen, o se conocen poco o basan su conocimiento en unos cuantos prejuicios? ¿Cuánto necesito conocer del otro para dialogar? Partir de «lo que el grupo tiene en común» es una estrategia para comenzar la comunicación. Puede tratarse de los saberes que un conjunto de campesinos comparte, como en el relato de Paulo Freire, de un problema compartido o de una pasión como la radio. Por lo tanto, cuanto más conocimiento tienen los educadores y las educadoras de las personas que forman el grupo de aprendizaje con más herramientas cuentan para diseñar estrategias que permitan interpelar a otros e iniciar la interacción.

ACTIVIDAD

PARA REFLEXIONAR Y CREAR INDIVIDUALMENTE O EN GRUPOS.

DURANTE EL TALLER *LO QUE APRENDEMOS Y LO QUE ENSEÑAMOS* UN CAPACITADOR RELATÓ UNA DE SUS PROPUESTAS DESTINADAS A ABRIR EL DIÁLOGO Y A CONOCER A UN GRUPO DE PERSONAS PARTICIPANTES DE UN PROCESO DE APRENDIZAJE. «CUANDO NO TENEMOS TIEMPO DE HACER UN DIAGNÓSTICO PREVIO, LO QUE HACEMOS ES UNA RONDA. Y VAMOS HACIENDO PREGUNTAS. LOS QUE RESPONDEN POSITIVAMENTE VAN HACIA EL CENTRO Y ASÍ HACEMOS UN PEQUEÑO DIAGNÓSTICO DEL GRUPO. A ESTA ACTIVIDAD LA LLAMAMOS GIRASOL.» PÁRRAFOS MÁS ARRIBA EL RELATO DE PAULO FREIRE TAMBIÉN MUESTRA UN MODO DE ABRIR EL DIÁLOGO EN EL INICIO DE UN PROCESO.

¿QUÉ OTRAS EXPERIENCIAS SE PUEDEN REALIZAR PARA INICIAR EL CONTACTO, PARA ABRIR EL DIÁLOGO ENTRE LOS PARTICIPANTES DE UN PROCESO EDUCATIVO?

El rol del educador

Era el primer encuentro con cinco maestras que empezaban a trabajar con un proyecto de radio en la escuela. Unas eran más calladas. Las otras comentaban sin parar las dificultades de los chicos y las chicas: que muchos no se animaban a hablar, que algunos no leían bien, que en los grupos hay quienes trabajaban y quienes no. Así se sucedieron varias anécdotas. Entonces la capacitadora les preguntó: «Y ustedes, ¿alguna vez hicieron un programa de radio?»
La respuesta fue unánime: «No»
La formadora propuso entonces a las maestras que preparen y graben su primera producción de radio. Luego de que entraran al estudio y escucharan las grabaciones les preguntó: «¿Qué le pasó a cada uno durante la experiencia? ¿Qué descubrieron? ¿Qué obstáculos encontraron?» Neviosismo. Calor en el cuerpo. Pánico. Temor a que sonara aburrido. Vergüenza. Esas fueron algunas de las respuestas. Hasta que una de las docentes reflexionó: «Cuando yo llevé a los chicos a la radio estaba todo bien porque eran ellos los que tenían que hablar.»

¿Cuál era el rol de esas maestras que nunca hicieron un programa de radio frente a los grupos de chicas y chicos con los que trabajaban? El relato deja vislumbrar algunas respuestas. Saliendo de la escuela y rehaciendo la pregunta, ¿cómo consideran el rol de capacitadores y capacitadoras las radios comunitarias? La propuesta de un grupo de formadores y formadoras[39] de América Latina brinda una respuesta posible: el rol del educador es facilitar el proceso de aprendizaje a través del diálogo. ¿Qué significa esto?

• Facilitar es abrir la pregunta y motivar la construcción de caminos para la acción. Formadores y formadoras no necesitan tener respuestas a todas las preguntas pero esto no significa caer en el relativismo total. Facilitar es abrirse a la revisión de los supuestos en los que se sustentan las afirmaciones, estar dispuesto a la crítica, a la deconstrucción o construcción de sentido.

• Facilitar es reconocer los puntos de partida, muchas veces diversos, de las personas que aprenden: sus preguntas, motivaciones y conocimientos. Y es, al mismo tiempo, proponer puntos de partida para promover el roce y el intercambio en la diversidad.

• Facilitar es seleccionar los temas y los conceptos que hacen sentido en quienes aprenden. Es proponer objetivos del proceso de aprendizaje.

• Facilitar es movilizar las contradicciones propias de los sentidos comunes. «Nos vamos a encontrar con personas que van a estar en procesos de transformación constantemente, que tiene contradicciones», se dijo en el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*. «Tenemos que enfrentarnos a ciertos sentidos comunes que naturalizan la cultura». Facilitar es trabajar los conflictos para abrir diálogos y lograr que las personas puedan transformarse a sí mismas y a sus prácticas.

• Facilitar es motivar el aprendizaje. Esto no significa montar un *show* hecho de dinámicas y juegos. La motivación tiene el propósito de capturar la atención de otra persona. Es profundizar la búsqueda en el proceso, a veces ríspido, de los propios aprendizajes.

39. Participantes del taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.

• Facilitar es mediar y mediar es crear puentes. Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez propusieron el concepto de «mediación pedagógica» para caracterizar la tarea del educador en el momento de facilitar el aprendizaje. Significa tomar al otro como punto de partida a fin de construir desde él y con él, a fin de permitirle su propia construcción. Los puentes permiten avanzar desde lo que uno es a lo que puede ser, desde la experiencia propia a la ajena, desde las significaciones cristalizadas a la crítica y la construcción de otras alternativas. La mediación consiste en tender puentes entro lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo vivido y lo por vivir. Es posible mediar con toda la cultura del ser humano: «Tengo a mi disposición, como educador, el universo de la cultura humana. Puedo navegar en cualquier dirección y apropiarme de lo dicho por un hombre en un pueblito de Grecia hace más de 2000 años, apuntar la proa de la nave hacia las estrellas, hacia lo infinitamente grande y distante, traer a la mesa un fragmento de una poesía escrita por Federico García Lorca, recuperar la palabra de mi hija o la de un vecino, irrumpir en el curso de los viajes por el mundo de ese loco de Marco Polo, detenerme en una crónica policial de las que dejan la pantalla llena de sangre, tomar un trozo de primavera y jugar con texturas, trinos y aromas.»[40]

Para facilitar el aprendizaje a través del diálogo capacitadores y capacitadoras ponen en juego conceptos y temas; metodologías, materiales y espacios físicos. Observan, escuchan, sienten, planifican, evalúan y vuelven a planificar.

Nadie nace educador ni educadora. Ser educador, ser educadora, es jugar un rol en un proceso. Roles que se construyen a lo largo de una historia hecha de libros, sonidos y encuentros. Los propios aprendizajes, aquellos que se viven en la calle y en las aulas, en la infancia y en la adultez, en la militancia y en la educación formal, en el encuentro con las teorías y con las historias de vida, no son elementos ajenos en este proceso.

Mirar las propias historias subjetivas permite a los educadores y a las educadoras comprender los aprendizajes que hicieron crecer y descubrir pasiones, pero también aquellos que marcaron a fuego, que dieron lugar a la frustración, que hirieron la dignidad. El ejercicio abre la posibilidad de analizar cuáles de esos aprendizajes han sido fundantes en la constitución como educadores y educadoras; y así reconocer el origen de los propios fervores, rechazos e, inclusive, de las propias contradicciones que atraviesan las prácticas de educación y comunicación. Se trata de un ejercicio para desaprenderse y reconocer la propia singularidad, condición para interpelar al otro y facilitar su aprendizaje. Se trata, en definitiva, de reflexionar sobre la propia historia.

Educadores y educadoras no son seres neutrales. Portan modos de comprender el mundo y deseos. Y desde allí, asumen una responsabilidad que es comunicacional, pedagógica y política.

ACTIVIDAD

PARA DEBATIR EN EL EQUIPO DE LA RADIO.
CADA UNO ESCRIBE EN UNA TARJETA TRES PALABRAS QUE, DESDE LA PROPIA OPINIÓN, DEFINAN ALGUNAS CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES QUE TIENE QUE TENER UN/A FORMADOR/A O CAPACITADOR/A. SE PEGAN LAS TARJETAS EN UNA PARED O PANEL. EN PLENARIO SE ANALIZAN Y DEBATEN.

40. Prieto Castillo, Daniel. *La Comunicación en la Educación*. Ediciones Ciccus La Crujía, Buenos Aires, 1999.

CAPÍTULO TRES
Talleres

¿A través de qué acciones capacitan las radios comunitarias? Seguramente, la primera respuesta que vendrá a la mente de más de un lector será «talleres» Es decir, en el momento de traducir sus estrategias de formación en acciones los talleres suelen ser el tipo de proceso elegido por gran parte de las emisoras y redes.

Este tercer y último capítulo hace foco, entonces, en los talleres. Propone un recorrido por algunos de los diversos momentos de este tipo de proceso.

El punto de partida será la planificación, aquel tiempo que formadores y formadoras destinan a orientar y organizar todo el proceso educativo. Será un momento para recorrer y analizar algunas de las decisiones fundamentales que es necesario tomar en el momento de planificar un taller: el perfil o las características de las y los participantes, los objetivos, los contenidos, las actividades y los recursos.

Después, un tema fundamental cuando un grupo de hombres y mujeres, niñas y niños, se encuentra por primera vez en un taller: la dinámica de los grupos.

Por último, el punto obligado del cierre de todo proceso educativo: la evaluación, ese momento destinado a mirar analíticamente lo aprendido y lo vivido en un taller.

En cada parada de este recorrido se encontrarán relatos inspirados en las vivencias de capacitadores y capacitadoras de radios comunitarias de América Latina, unas cuantas reflexiones, algunas actividades y herramientas. Una propuesta como punto de partida para que las radios comunitarias coordinen sus propios talleres, para que nuevos formadores y formadoras se lancen a la aventura de educar.

Un plan imperfecto

Un hombre se encuentra perdido en una isla desierta del trópico de Cáncer, a más de cien kilómetros del continente. Sólo lleva consigo una navaja, un sombrero y una muda de ropa liviana. Caminando entre la maleza tropieza con una lámpara mágica. Como alguna vez leyó el cuento, decide frotarla. Y aparece el genio con su tradicional explicación: tres deseos que el hombre pida serán cumplidos. Pero muy moderno resulta este genio: los deseos sólo pueden ser productos elaborados por la sociedad industrializada. La decisión requiere pensar un momento. ¿Sobrevivir, escapar hacia el continente o transformar la isla en una ciudad de última generación? ¿Una lata de frijoles? ¿Una bolsa de dormir? ¿Una caja de fósforos? ¿Una lancha? ¿Una cantimplora? ¿Un mapa? ¿Una radio? ¿Una brújula? ¿Ladrillos y bolsas de cemento? ¿Combustible? En fin, a partir de sus deseos el hombre necesita planificar.

Todo taller requiere una planificación. Se trata del momento que educadores y educadoras destinan a orientar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el momento para organizar el taller con un sentido.

Planificar implica tomar decisiones. ¿Para qué hacer el taller? ¿Por qué tema empezar? ¿Con cuál terminar? ¿Qué actividades proponer? ¿Qué recursos utilizar? ¿Cómo facilitar el diálogo y la circulación de la palabra entre el grupo que participa del proceso?

¿Cómo hacer emerger las experiencias de cada participante? ¿Cómo vincular las prácticas y las teorías, lo concreto y lo abstracto, lo particular y lo general? Las respuestas a estas preguntas son sólo algunas de las decisiones que capacitadoras y capacitadores toman en el momento de planificar un taller. Son todas decisiones que tienen el propósito de vincular la enseñanza con el aprendizaje, que requieren coherencia y una unidad, y necesitan un poco de análisis y otro poco de creatividad.

Planificar un taller es construir una herramienta de trabajo que organiza la acción. Como una guía o una hoja de ruta. Es diseñar un plan para ser compartido con otros: con los integrantes de un taller, los miembros de un equipo de formadores y formadoras, la organización de la que se participa.

Entre las líneas de toda planificación puede leerse una perspectiva pedagógica.[41] Es decir, las decisiones del plan expresan, de manera más o menos explícita, modos de comprender la educación y el aprendizaje, las relaciones entre los participantes de un proceso, los modos de comunicación que se ponen en juego en un taller.

¿Por qué hablar de un plan imperfecto? Si el rol de los educadores es, fundamentalmente, facilitar el aprendizaje del otro a través del diálogo[42], sus planificaciones nunca podrán ser perfectas. Una vieja frase advierte: «el mapa no es el territorio», que es lo mismo que decir que el plan no es el taller. Los intercambios, las necesidades, los saberes, las expectativas y las pasiones que se juegan en un proceso educativo obligan a volver a la planificación una y otra vez. En este contexto, resulta imposible, y hasta contradictorio, esbozar planificaciones cerradas que determinen cada momento, cada acción, cada resultado del proceso. Como sostiene el educador costarricense Oscar Jara, «En definitiva, debe preverse una lógica de continuidad, aunque no sea posible (ni necesario) prever todos los pasos que se vayan a dar. Esta lógica, al contrario de una planificación cerrada y esquemática, debe exigir una perspectiva abierta a dar seguimiento a lo que cada momento del proceso vaya generando. Por supuesto, esto implicará, seguramente, asumir una gran flexibilidad que pueda llevar a cambiar lo que se tiene previsto si es que la coherencia con lo que se pretende conseguir lo demanda.»[43] Un taller no se planifica de una vez y para siempre.

«Yo no escribo mis planificaciones, las llevo en la cabeza», aseguran algunos capacitadores. Sin embargo, las planificaciones suelen escribirse. Planes hechos de papel y lápiz, o chorro de tinta. ¿Y para qué tanto esfuerzo si toda una planificación podría caber en algunas neuronas? Para plasmar los acuerdos y las decisiones si se trata de un equipo de formadores, para acordar caminos con las organizaciones involucradas en el proceso, para volver a mirar lo proyectado a mitad del trayecto. Pero fundamentalmente para compartir el plan con los hombres y mujeres que participarán del proceso. Es un modo de acordar los pasos a seguir y empezar a rehacer, si es necesario, el tan preciado plan.

¿Qué elementos hay que tener en cuenta en el momento de planificar un taller?

41. En el capítulo 2, «Pedagogías», se profundiza sobre este concepto.

42. En el capítulo 2, «Pedagogías», se analiza y reflexiona en torno del rol de las capacitadoras y capacitadores como facilitadores del aprendizaje a través del diálogo.

43. Jara H., Oscar. «La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular», en América Libre y Madres de Plaza de Mayo (ed.), *Educación Popular*. América Libre, Buenos Aires, 2001.

Las próximas líneas de este capítulo intentarán dar respuesta a esta pregunta, haciendo un recorrido por algunos de los aspectos fundamentales de la planificación de un taller:

- Las y los participantes.
- Los objetivos o propósitos.
- Los temas o contenidos.
- Las actividades, los métodos y las técnicas.
- Los recursos, los materiales y los medios.
- Los momentos y modos de evaluación.

ACTIVIDAD
PARA TRABAJAR EN GRUPOS Y DESPRENDERSE DE ALGUNOS MIEDOS Y ESTEREOTIPOS.
¿CUÁLES SON LAS SENSACIONES E IDEAS MÁS DESAGRADABLES QUE, A CADA UNO, LE EVOCA LA IDEA DE PLANIFICAR?
EN UN PRIMER MOMENTO SE TRATA DE RECORDAR LOS ODIOS, LOS TEMORES, LOS PREJUICIOS QUE DESPIERTA LA PLANIFICACIÓN DE UN TALLER O DE OTRA ACTIVIDAD. COMO UN TORBELLINO, CADA UNO VUELCA LAS SENSACIONES AL GRUPO Y SIN CENSURA SE TOMA NOTA DE TODAS. AL CABO DE UN RATO, CON EL MATERIAL ESCRITO EN MANO, EL GRUPO CREA EL TÍTULO DE UN LIBRO QUE DISERTE SOBRE LAS MALDADES DE LAS PLANIFICACIONES. SE TRATA DE SINTETIZAR LO EVOCADO EN UNA ORACIÓN CREATIVA.
¿CUÁLES SON LAS VIRTUDES DE PLANIFICAR UN TALLER? AHORA SE TRATA DE PENSAR EN LAS VENTAJAS DE INICIAR UN PROCESO EDUCATIVO DE FORMA PLANIFICADA. COMO EN EL CASO ANTERIOR, SE TOMA NOTA DE TODAS LAS IDEAS SUELTAS DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO. DESPUÉS DE RELEER TODOS LOS APORTES, EL GRUPO TITULA EL LIBRO QUE HABLA DE LOS ASPECTOS POSITIVOS DE PLANIFICAR UN TALLER.

Conocer a Pedro

Los organizadores del taller fueron más bien escuetos en su descripción de los jóvenes estudiantes de la escuela de Córdoba. «Son indisciplinados», se limitaron a señalar. Poco dijeron de sus sueños y sus temores, de sus diversiones fuera de la escuela, de sus familias, de sus músicas, de sus amores. Así que Lorena y Mariana, capacitadoras invitadas a trabajar con los «terribles» púberes, no dudaron en el momento de planificar el primer encuentro.
La primera producción consistió en que cada joven escribiera un breve artículo periodístico sobre sí mismo. Se trataba de imitar la nota de tapa de las típicas revistas dominicales como si cada uno fuese entrevistador y entrevistado al mismo tiempo.
La segunda producción fue grupal. Con los elementos que tenían a la mano, los jóvenes armaron un programa de radio corto. La única restricción era el tema: «nuestros fines de semana».
Lorena y Mariana buscaron con estas actividades promover la conversación para empezar a conocerse. Mientras tanto, no desesperaron frente a la dificultad de seguir esbozando el plan, retomarían la tarea una vez abierto el diálogo.

«Si quieres enseñar latín a Pedro, primero conoce a Pedro y después conoce el latín»[44] dice un viejo adagio inglés. El punto de partida de la planificación de un taller son los hombres y las mujeres, los niños y las niñas participantes del proceso. Toda la organización variará si se trata de un grupo de estudiantes universitarios o de campesinos,

44. Chahín Pinzón, Iván Darío y Mantilla, Leonardo. *El encanto de enseñarlas*. EDEX, Bilbao, 2006.

de productores de radios comunitarias o de vecinos ansiosos por transformarse en corresponsales populares, de integrantes de organizaciones sociales o de maestras de una escuela. Variarán los objetivos del proceso y los temas a trabajar, las actividades propuestas y los recursos a utilizar, los modos de interpelar a unas y a otros.

Algunos talleres se crean a partir de las necesidades de aprendizaje o de las preguntas que movilizan a un grupo de personas más o menos organizadas. Tal vez el equipo de operadores técnicos de una radio quiere conocer un nuevo programa de edición digital, tal vez las integrantes de una red están inquietas por construir caminos para una gestión integral democrática y eficaz, o un movimiento social desea conocer los avatares de la radio comunitaria en América Latina para gestar su propia emisora. En todos los casos, las necesidades, los deseos y las inquietudes de estas organizaciones y grupos serán el punto de partida para planificar un taller.

Otros talleres apuntan a convocar a hombres y mujeres que no necesariamente están organizados en radios, redes, movimientos o colectivos de trabajo. Apuntan a los curiosos y entusiastas, a quienes desean experimentar y descubrir nuevos mundos. En esos casos, capacitadores y capacitadoras no tienen una organización de referencia para rastrear necesidades e inquietudes. ¿Cómo comenzar entonces? Un camino es definir el perfil de las y los participantes a quienes se desea interpelar con la propuesta del taller. En otras palabras, se trata de dirigir la convocatoria a un grupo de personas que compartan ciertos rasgos de sus vidas cotidianas. Entonces, un taller puede estar dirigido a vecinos y vecinas de un barrio, a jóvenes de una ciudad, a «locos» y «locas» de un neuropsiquiátrico, a estudiantes movilizados, a mujeres que desean hacer pública su voz.

Sea cual sea el punto de partida para la conformación del grupo, cuanto más conocimiento tengan los capacitadores y las capacitadoras de esas personas, más pistas tendrán para diseñar la planificación del taller y, en consecuencia, para coordinar el proceso de aprendizaje.

Todo conocimiento sobre el grupo es válido: motivaciones y preocupaciones, salidas de fines de semana, rasgos del trabajo cotidiano en la radio, en la oficina o en el campo, gustos musicales, comidas habituales, composición familiar, programas de televisión favoritos, estudios previos, ritmos de vida. Se trata de reconocer a los interlocutores del proceso y sus prácticas, los contextos en los que se desarrollan, sus saberes y representaciones, sus problemas y necesidades.

Algunos educadores y educadoras deciden diseñar herramientas para conocer a las y los participantes de un taller antes de planificar el resto del proceso, antes de que el primer encuentro comience. Una forma posible de hacerlo es a través de cuestionarios. Por ejemplo, antes de planificar el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*, el equipo de coordinadores solicitó a los y las participantes que respondieran el siguiente cuestionario:

- Describa las tareas que realiza en la actualidad como capacitador/a o formador/a en temas vinculados a comunicación y radio comunitaria.
- ¿Desde qué año se desempeña como capacitador/a o formador/a?
- ¿En qué temas se desarrolla o se ha desarrollado como capacitador/a o formador/a?
- ¿Ha trabajado o trabaja en equipo con otros/as capacitadores/as en el diseño y la coordinación de talleres/cursos/seminarios? ¿Puede dar un ejemplo?
- ¿Ha trabajado su organización en articulación con otra para llevar adelante

procesos de capacitación? ¿Ha trabajado en proyectos de capacitación de alguna red de comuncación? ¿Puede dar un ejemplo?

• ¿Cómo describiría brevemente la perspectiva pedagógica/metodológica desde la cual encara su trabajo como formador/a?

• A partir de su experiencia ¿cuáles son hoy las necesidades de formación de las radios comunitarias de su país y/o región?

• ¿Ha participado en algún taller/curso/seminario de formación o capacitación para capacitadores o formadores?

• ¿Qué talleres, cursos y/o seminarios ha diseñado y coordinado como formador/a en los últimos tres años?

• ¿Qué temas, vinculados a esta propuesta, le parecen relevantes para trabajar durante este taller?

• ¿Qué expectativas tiene respecto a esta propuesta de formación?

En otros casos, las y los capacitadores incorporan, en la misma planificación del taller, actividades diseñadas específicamente con el objetivo de conocer y reconocer a los participantes del proceso. Son pequeños diagnósticos que transforman los primeros momentos del taller en un diálogo entre los diversos interlocutores del proceso. Una vez abierta la conversación, las formadoras y los formadores vuelven a su planificación para rehacerla si es necesario. Así hicieron Lorena y Mariana luego del primer encuentro con los jóvenes de Córdoba.

ACTIVIDAD
PARA REFLEXIONAR Y DEBATIR CON EL EQUIPO O COLECTIVO DE LA RADIO.
PIENSEN EN UN GRUPO DE PERSONAS CON LAS QUE LES GUSTARÍA O LES PARECE IMPORTANTE ORGANIZAR UN TALLER.
¿QUÉ COSAS CONOCEN DE ELLAS? ¿QUÉ OTRAS COSAS LES GUSTARÍA O LES PARECE NECESARIO CONOCER PARA PLANIFICAR EL TALLER? ¿QUÉ ACTIVIDAD SE PUEDE DISEÑAR PARA CONOCERLAS, PREVIAMENTE O DURANTE EL TALLER?

Yo, tu, él, nosotros nos proponemos

«Promover y profundizar críticamente la incorporación de procesos cognitivos, explorando la comprensión de las habilidades actitudinales de las dimensiones de una totalidad de…» Había una época en que los gobiernos publicaban y distribuían manuales con indicaciones sobre cómo escribir los objetivos de un curso y las maestras y los maestros copiaban esos objetivos en sus planificaciones como bellas fórmulas. Llenaban hojas y hojas de palabras abstractas, de verbos carentes de sentido. Lo que pasaba dentro del aula era otra cosa, afortunadamente.

Definido el perfil de los participantes de un taller, la planificación hace explícitos los objetivos que orientarán el proceso de aprendizaje de esos hombres y mujeres, niñas y niños. Todo taller se propone algo, se hace para algo. Dicho en otras palabras, todo proceso de aprendizaje está orientado por unos propósitos.

Los **objetivos o propósitos** expresan los cambios que se espera lograr a través de un proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos ejemplos: «explorar las posibilidades expresivas de músicas, sonidos y palabras para hacer más bellas las producciones de

radio», «reflexionar sobre la relación entre las agendas periodísticas de las emisoras y sus contextos para diseñar estrategias de producción con incidencia local», «construir un diagnóstico de necesidades de formación de las radios comunitarias de América Latina y el Caribe para diseñar futuras estrategias de capacitación». Éstas son algunas muestras de los propósitos que las radios alguna vez han proyectado desde sus talleres para fortalecer sus propios proyectos de radio o para invitar a otros a ser parte del proceso.

Desde las perspectivas pedagógicas tradicionales, los objetivos de un proceso son formulados exclusivamente por los formadores y las formadoras, sin dialogar con las y los participantes. No lograrlos significa el fracaso del proceso.

Por el contrario, desde una perspectiva pedagógica crítica y alternativa los objetivos son prefiguraciones flexibles y abiertas. Como sostiene el educador argentino Jorge Huergo, «no son una posesión de los educadores/comunicadores: también tendrán que elaborarse conjuntamente con los miembros del grupo de comunicación/educación.»[45] De esta manera, educadores y educandos conocerán y compartirán los objetivos que orientarán el proceso, condición fundamental para facilitar el aprendizaje.

La formulación de objetivos permite orientar el conjunto de la planificación y más puntualmente:

- la selección de los contenidos o temas a trabajar,
- el diseño de actividades y la elección de técnicas, métodos y recursos,
- la evaluación.

Ahora bien, ¿hay alguna pauta fundamental para definir los objetivos de un proceso educativo? La respuesta del educador Oscar Jara es tan sencilla como la pregunta: «Efectivamente: el tomar en cuenta los participantes de ese proceso, sus características, necesidades, conocimientos, expectativas, intenciones.»[46]

Dejando de lado los estereotipos educativos, es importante escribir los propósitos que guiarán el taller de manera clara, sencilla y concreta. De este modo serán útiles como una herramienta, serán comprendidos por todos los participantes de un taller y no serán mera formalidad.

ACTIVIDAD

**PARA ANALIZAR INDIVIDUAL O GRUPALMENTE.
RECUERDA EL ÚLTIMO TALLER EN EL QUE PARTICIPASTE, ESTÉ VINCULADO A LA RADIO O NO.
¿CON QUÉ PROPÓSITO (O EN OTRAS PALABRAS, PARA QUÉ) PARTICIPASTE EN ESE PROCESO? ¿QUÉ CREES QUE SE PROPUSIERON LOS FORMADORES CON ESE TALLER? ¿HUBO PUNTOS EN COMÚN ENTRE TUS OBJETIVOS, LOS DEL RESTO DEL GRUPO Y LOS PROPUESTOS POR CAPACITADORAS Y CAPACITADORES? SI ESOS PUNTOS EN COMÚN EXISTIERON, ¿QUÉ CAMINOS SE UTILIZARON PARA CONSTRUIR LOS ACUERDOS? SI NO HUBIERON PUNTOS EN COMÚN, ¿QUÉ CAMINOS PODRÍAN HABER PROPUESTO FORMADORES Y FORMADORAS PARA ABRIR EL DIÁLOGO Y CONSTRUIR UN CONJUNTO DE PROPÓSITOS COMPARTIDOS?**

45. Huergo, Jorge. *Las estrategias pedagógico didácticas*. INCUPO - La Crujía, Resistencia, Argentina, 2002.
46. Jara H., Oscar. «La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular» en América Libre y Madres de Plaza de Mayo (ed.), *Educación Popular*. América Libre, Buenos Aires, 2001.

Organizar los saberes

Probablemente sea difícil olvidar la primera experiencia como educador, como es difícil olvidar el primer beso o al primer amigo de la infancia. Así que de tanto en tanto Juan Pablo vuelve a recordar a esos niños de 10 años jugando a la radio, un poco alegres y un poco revoltosos. Y recuerda también sus sensaciones contradictorias: los nervios y la felicidad, los temores y la energía.
Una pregunta sobre aquella experiencia lejana sobrevive en su cabeza: ¿por qué decidió destinar un día del taller a que esas niñas y niños comprendieran cómo se organiza la grilla de un programa de radio? «Primero la presentación y luego un tema musical, después un separador y más tarde una noticia». ¿Por qué el taller de radio proponía a chicas y chicos esos contenidos? ¿Qué sentido tenía que supieran organizar ordenadamente uno y otro momento de un largo programa, con coherencia y ritmo? ¿Por qué esos contenidos si, en definitiva, se trataba de facilitar sus propias expresiones? Juan Pablo nunca ha sido demasiado indulgente consigo mismo. Así que la respuesta tampoco lo es: probablemente no haya tenido ningún sentido. Sólo que ese era un conocimiento relevante de su práctica cotidiana como productor, sólo que así figuraba en algún manual de radio o en la planificación del taller de algún otro capacitador en algún otro lugar del mundo.

Para que las y los participantes de un proceso educativo puedan lograr el conjunto de objetivos propuestos hay que trabajar ciertos contenidos. En este sentido, planificar un taller implica seleccionar y organizar los temas que serán abordados, en estrecha relación con los propósitos que guían el aprendizaje y con las características del grupo participante.

Los **contenidos** son los núcleos temáticos que se desarrollan a lo largo de un proceso educativo y hay varios tipos:

• Conocimientos conceptuales, como el concepto de gestión integral.
• Valores, como la cooperación dentro de un colectivo de trabajo.
• Habilidades, como el saber utilizar las múltiples herramientas de los programas de edición digital de sonido.
• Representaciones sobre situaciones de la realidad, como los modos de comprender los roles de las mujeres en el seno de las familias.
• Prácticas sociales significativas, como las experiencias inspiradoras de cientos de radios comunitarias latinoamericanas.
• Nudos complejos de problemas, como las causas por las cuales millones de hombres y mujeres en el mundo viven en condiciones de pobreza.

¿Y de dónde salen esos contenidos? De las teorías, reflexiones y herramientas expresadas en los libros y manuales, de la sistematización que cientos de radialistas han hecho de sus propias experiencias, de mirar y poner nombres a las propias prácticas cotidianas, de las nuevas síntesis construidas por educadores y educandos. Es decir, si bien algunos núcleos temáticos se pueden encontrar sistematizados en publicaciones, también es posible -¡y deseable!- que los y las capacitadoras asuman la actitud creadora de proponer nuevos conjuntos de contenidos asociados a nuevas preguntas y a nuevos problemas. Por ejemplo, los contenidos acerca de los proyectos político culturales de las radios comunitarias no siempre formaron parte de libros y manuales. Por el contrario, comenzaron a constituirse en un núcleo temático a partir de las preocupaciones, búsquedas,

diálogos y síntesis motorizadas por personas que gestionan día a día las radios.

Uno de los principales debates en los que suelen involucrarse las formadoras puede expresarse en dos palabras: ¿teoría o práctica? O en dos preguntas: ¿cuántos de los contenidos de un taller deben ser aportes teóricos? ¿cuántos deben ser aportes prácticos?

Sin embargo, la dicotomía puede ser superada. Toda práctica está atravesada por concepciones, por maneras de comprender, teorías o sentidos comunes. Estas concepciones pueden ser explícitas y concientes o no, pueden permanecer escondidas tras la vorágine de lo cotidiano. Teorías y prácticas no son otra cosa que dos dimensiones estrechamente articuladas de la misma realidad. Como lo sintetizó un capacitador durante el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*: «No queremos separar la teoría y la práctica. Quien formula teorizaciones representa, de algún modo, conjuntos de prácticas. Y en toda práctica subyacen, al mismo tiempo, teorías».

En consecuencia, en el diseño de un taller la **dicotomía teoría-práctica** puede dar paso a una propuesta superadora. Oscar Jara propone «partir de la Práctica - Teorizarla - Volver a la práctica para transformarla. Dicho de otro modo: Partir de lo concreto - Realizar un proceso ordenado de abstracción - Regresar a lo concreto para transformarlo.»[47] Es decir, reflexionar sobre los modos de concebir las acciones y sus relaciones con la realidad circundante, enriquecer los modos de comprender el mundo con otras perspectivas y teorías, son caminos para profundizar o transformar las propias prácticas.

En todo taller existen momentos en los que el grupo de participantes hace propios nuevos contenidos. Esos nuevos contenidos son «una producción social de la que los sectores populares tienen derecho de apropiarse para transformar sus condiciones de vida, haciéndolas más igualitarias. Es decir, no se trata de la acumulación de saberes, por ejemplo, sólo con una expectativa de erudición. Sino de la apropiación de herramientas culturales que significan un empoderamiento en la lucha por mejores condiciones de vida.»[48] No siempre alcanza con intercambiar los conocimientos que poseen las y los participantes de un taller. También es necesario enriquecer el proceso con nuevos conocimientos, nuevas herramientas, nuevas prácticas sociales.

No hay recetas para organizar la secuencia de los contenidos de un taller en el momento de planificar. La organización depende, en gran medida, de los objetivos que guían el proceso y de las características de sus participantes. Sin embargo, sí es posible esbozar algunas sugerencias, que parten de una perspectiva pedagógica alternativa[49]:

- Partir de las prácticas sociales compartidas por educadores y educandos, de las representaciones y conocimientos de los participantes de un taller.
- Problematizar las prácticas sociales. Situar y comprender los problemas propios de las prácticas sociales en los contextos sociopolíticos, económicos e históricos, motivar una actitud investigadora y reflexiva llegando a niveles cada vez mejores de comprensión de los hechos y situaciones e identificar los conocimientos que el grupo educativo necesita para transformar esos problemas.

47. Idem.

48. Huergo, Jorge. *Las estrategias pedagógico didácticas*. INCUPO – La Crujía, Resistencia, Argentina, 2002.

49. En el capítulo 2, «Pedagogías», se desarrollan un conjunto de propuestas y reflexiones alternativas a las perspectivas pedagógicas tradicionales.

• Avanzar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano, de lo concreto a lo abstracto. Este proceso plantea el reto de articular ordenadamente en una secuencia el conocimiento existente con cada nuevo conocimiento, avanzando en niveles de profundidad o abstracción.

• Discutir las ideas que forman parte de los contenidos, dialogarlas, ejemplificarlas y contrastarlas con la vida y la realidad de los participantes.

• Distinguir los contenidos prioritarios para el logro de los objetivos propuestos de aquellos que tienen un carácter adicional.

La planificación de los contenidos no puede ser realizada de forma mecánica. Aunque los temas, secuencias y modos de organización deban preverse con detalle, seguramente la propia dinámica del taller irá produciendo variantes. Se trata de un desafío que tiene mucho de arte y de sensibilidad más que de técnica.

ACTIVIDAD
PARA REFLEXIONAR Y SISTEMATIZAR LA PROPIA PRÁCTICA.
RECUERDA UN FRAGMENTO DE TU ÚLTIMA SEMANA DE TRABAJO EN LA RADIO O EN OTRO PROYECTO DE COMUNICACIÓN DONDE PARTICIPES. EN TU PRÁCTICA COTIDIANA SEGURAMENTE HAYAS PUESTO EN JUEGO UN MONTÓN DE CONOCIMIENTOS. ELABORA UNA LISTA LO MÁS DETALLADA POSIBLE DE ESOS SABERES. ¿CON QUÉ OTRAS FUENTES ENRIQUECERÍAS Y PROFUNDIZARÍAS ESOS CONOCIMIENTOS? ¿CON ENTREVISTAS, LIBROS, ARTÍCULOS, CONVERSACIONES? ¿PODRÍAN SER ESOS CONOCIMIENTOS SOCIALIZADOS CON OTROS INTEGRANTES DE LAS RADIOS COMUNITARIAS? ¿CON QUÉ PROPÓSITOS PODRÍAN MULTIPLICARSE?

Mucho más que un show

La dramatización no salió como los capacitadores esperaban. Ellos mismos eran los actores en medio del taller para productoras y productores de radios indígenas. La idea original era sorprender al grupo con una discusión. Un capacitador discutiría con otro, de mentiritas, y a partir de ese conflicto actuado propondrían al grupo trabajar la noticia. Pero las cosas no resultaron como estaban planeadas. Sí, los participantes se sorprendieron. Pero se sorprendieron tanto, tanto, que casi se espantan y, además, se ofendieron. «¿Cómo es posible que dos capacitadoras se peleen en medio del taller?» Se ve que la actuación había sido demasiado buena o tal vez no muy adecuada para las costumbres del grupo. La ofensa se transformó en un obstáculo para continuar el trabajo.

Algunos las llaman **actividades**, otros **prácticas**. También **métodos** o **técnicas**. Todas hacen foco en los modos de abordar los diversos contenidos de un proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata de la gran diversidad de instrumentos y herramientas concretas que permiten hacer visible cada paso del proceso educativo. Un debate, una dramatización, un dibujo, la escucha y el análisis de una producción radiofónica, una exposición, una entrevista pública, la producción de una pieza radial, son ejemplos de las múltiples actividades que se pueden utilizar en el trabajo educativo y que suelen preverse en la planificación de un taller.

La participación es una de las características de las actividades y métodos diseñados por formadores y formadoras de las radios comunitarias. Vistas en forma aislada las actividades participativas no serían más que innovaciones educativas tendientes a

hacer entretenido, animado o simpático un proceso educativo. Sin embargo, sin dejar de lado la importancia del placer, los métodos participativos se fundamentan en varias razones complementarias.

Por un lado, las técnicas participativas se basan en el fundamento de que el aprendizaje se construye, se elabora por medio de una serie de procesos intelectuales y motrices que implican realizar asociaciones, relaciones, abstracciones, formular conclusiones, análisis o síntesis de forma activa y consciente. Estos procesos requieren de la activa participación de los hombres y las mujeres que integran un taller. Y, en este sentido, se oponen a los métodos memorísticos, repetitivos, rutinarios y discursivos que pretenden depositar contenidos en la mente de quienes aprenden por medio de formas de transmisión verbal y asimilación pasiva.

Por otro lado, en la búsqueda por no separar teorías y prácticas, se torna indispensable estructurar los procesos de formación en función de las situaciones concretas que viven quienes se involucran en ellos. Esto sólo es posible si estas personas pueden compartir sus inquietudes, problemas, conocimientos y comportamientos, si son efectivamente participantes del taller y no sólo asistentes a las actividades.

Por último, los métodos y técnicas participativos permiten desarrollar talleres que se enriquecen con los aportes de todas y cada una de las personas que intervienen. Contribuyen a objetivar las propias problemáticas, a encontrar alternativas frente a preguntas comunes, a conformar identidades colectivas, posibilitan el encuentro y la articulación entre iniciativas distintas.

Una actividad en sí misma no es formativa. Como herramienta educativa tiene que estar diseñada en función de:

• Las características de las y los participantes del proceso. Para que la actividad facilite el aprendizaje y no lo obstaculice, tal como le sucedió a los capacitadores protagonistas del relato compartido líneas atrás. O como le ocurrió a una de las educadoras participantes del taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*: «Propusimos una actividad en la que los cuerpos entraban en contacto. Fue horrible, no había confianza suficiente en el grupo y entonces la gente se cerró, se quebró.»

• Un tema específico, ya sea un contenido o más de uno.

• Un propósito concreto. No todas las actividades están orientadas por los mismos objetivos. Algunas permiten compartir los puntos de partida de los participantes de un proceso y esbozar un diagnóstico conjunto, otras facilitan la construcción de confianza, el diálogo y la integración del grupo y son fundamentales para la construcción colectiva de conocimientos. Hay métodos que, como suele decirse, permiten «romper el hielo», algunos posibilitan la problematización de las prácticas sociales de los interlocutores, otros permiten hacer propios conocimientos ya existentes.

• Una secuencia. ¿Quién no se ha quedado alguna vez dormido en una clase de la escuela o la universidad? La causa de la somnolencia no siempre es una noche de pachanga. Mientras algunas actividades son de carácter expresivo para las y los participantes de un proceso, otras son más bien de tipo receptivas. Por ejemplo, actividades que impliquen acciones como dibujar, actuar, producir radio, escribir, hablar, crear, debatir suelen involucrar activamente a los hombres y mujeres integrantes de un curso. Por el contrario, escuchar, observar y leer son acciones pasivas. Es difícil imaginar, e

inclusive sostener, un proceso en que sólo se trabaje con uno de estos tipos de actividades. La combinación suele ser un buen camino. Equilibrar actividades expresivas con otras receptivas, así como mezclar actividades para trabajar en grupo, en plenario o en forma individual, puede facilitar el aprendizaje.

En el diseño de actividades es fundamental la imaginación y la creatividad. Así es posible inventar nuevas técnicas, modificar y adecuar las existentes, hacer del proceso educativo, también, un espacio de placer. Pues como señaló un formador durante el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos*: «la intención no es divertir, pero sí hacer del aprendizaje un camino placentero.»[50]

ACTIVIDAD
PARA CREAR INDIVIDUAL O GRUPALMENTE.

CREA AQUÍ TU PROPIA ACTIVIDAD. PUES COMO RECOMIENDAN IVÁN DARÍO CHAHÍN PINZÓN Y LEONARDO MANTILLA: «CUANDO VAYA A DISEÑAR UN TALLER, TENGA SIEMPRE PRESENTE SU PROPIO REPERTORIO DE ACTIVIDADES PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE; TIENE LA VENTAJA DE PROVENIR DE SU EXPERIENCIA Y SU CONTEXTO.»51 PUEDES TOMAR COMO PUNTO DE PARTIDA LO PRODUCIDO EN LA ACTIVIDAD ANTERIOR. ESTAS PREGUNTAS TAL VEZ SEAN UNA BUENA GUÍA: ¿QUIÉNES SERÁN LAS Y LOS PARTICIPANTES DEL TALLER? ¿QUÉ TEMA TE PROPONES TRABAJAR CON ESTA ACTIVIDAD? ¿CON QUÉ PROPÓSITO? ¿CUÁLES SON LOS PASOS O MOMENTOS NECESARIOS PARA DESARROLLAR LA ACTIVIDAD?

¿Piedra, papel o tijera?

«¿Qué es para ustedes la comunicación?» Preguntó la capacitadora al grupo de productoras y productores centroamericanos durante el taller de radio pidiendo que las respuestas no fueran abstracciones, sino ejemplos. No se podían utilizar películas, ni revistas, ni libros. Sólo valía salir a la plaza, recorrer las calles y mirar. Mirar y volver al salón para relatar. El barrio se había transformado en el principal recurso de la actividad.

La planificación de un taller también prevé los **recursos, materiales y medios** que se utilizarán en el proceso educativo. El estudio de grabación, el rotafolio, la cinta y la tijera, fotos y revistas, textos, reproductor de video, títeres e instrumentos musicales, películas y plazas son ejemplos de algunos de los recursos que se utilizan en procesos educativos.

50. Participante del taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.
51. Chahín, Iván Darío y Mantilla, Leonardo. *El encanto de enseñarlas*. EDEX, Bilbao, 2006.

Pocas veces existe la situación ideal, aquella en la que se puede contar con todos los recursos y materiales deseados: proyector de datos y de transparencias, estudio de grabación, una computadora con programas de edición para cada participante, reproductor de video y de audio, pizarras, marcadores, tijeras, colas, CDs llenos de músicas del mundo y efectos de sonido, instrumentos musicales. En el momento de planificar no sólo se trata de hacer la lista de materiales y recursos necesarios. Aún mejor, se trata de partir de aquellos disponibles. La creatividad no siempre es buena compañera de la abundancia.

El tiempo también es un recurso y, en ocasiones, de los más valiosos y escasos. En la planificación de un taller es necesario estimar la duración destinada a cada momento y actividad. Para no planificar objetivos, contenidos y actividades como castillos en el aire. Eso sí, una vez iniciado el proceso, las formadoras probablemente se encuentren permanentemente tensionadas por dos posibilidades opuestas: cumplir los tiempos previstos o extenderse y profundizar siempre un poco más. Frente a esa situación no queda otra opción que desplegar toda la sensibilidad para lograr el delicado equilibrio y volver a la planificación tantas veces como sea necesario para ajustar los tiempos previstos inicialmente.

ACTIVIDAD
PARA CREAR INDIVIDUAL O GRUPALMENTE.
PIENSA EN EL ÚLTIMO TALLER DEL QUE HAYAS FORMADO PARTE, YA SEA COMO PARTICIPANTE, CAPACITADOR O CAPACITADORA. ¿QUIÉNES INTEGRABAN EL GRUPO? ¿CUÁLES ERAN LOS PROPÓSITOS? ¿Y LOS PRINCIPALES CONTENIDOS? A PARTIR DE ESTAS RESPUESTAS, DISEÑA ALGUNAS ACTIVIDADES, ADECUADAS A ESE PROCESO, DONDE SE UTILICEN LOS SIGUIENTES RECURSOS:

- UNA GUITARRA
- UNA PELÍCULA
- UN OVILLO DE LANA
- SILLAS

La vida de los grupos

Había una vez un taller donde cada participante había asumido un rol tan pero tan estereotipado que se asemejaba a una caricatura. La tímida pedía tres veces disculpas antes de emitir cualquier palabra. El sabelotodo era el primero que tenía una respuesta frente a todas las preguntas. Al gracioso, de tanto hacer bromas, hasta se le ocurrió hacer un chiste sobre un accidente que sufrió un compañero. El líder siempre quería hacer lo que él proponía hasta que terminó por trabajar solo. Estaba también la negativa a quien ninguna actividad, texto o música le venía bien. Y no faltaba el galán. Su ropa lucía siempre impecable, su perfume impregnaba el ambiente, a cada frase le anteponía un piropo. Por último estaba la víctima, esa mujer a quien los demás siempre echaban la culpa de todas las complicaciones sufridas en el trabajo, y así se asumía ella, como víctima. En fin, esos eran algunos de los personajes de este taller. Por suerte este no es más que un relato. Cualquier semejanza con la realidad es pura coincidencia.

Ya está esbozada la planificación. Está caracterizado el grupo, definidos los propósitos, seleccionados los contenidos, creadas las actividades y precisados los recursos necesarios. Sólo falta ahora «salir a la cancha». Comienza entonces otra aventura. Porque, aunque ayuda a comprenderlo, el mapa no es el territorio, la planificación no es el taller.

Un educador, una educadora, puede saber claramente cómo va a comenzar un proceso educativo, pero nunca puede prever todo lo que se puede desatar a lo largo del camino: diálogos, debates, risas, conflictos, producciones audaces, resistencias a lo desconocido, obstáculos que detienen, reflexiones agudas, momentos donde se marcha lento y momentos donde se avanza rápido, personas que facilitan el aprendizaje y otras que lo traban. Todo esto ocurre en el grupo de un taller. Una vez iniciado el proceso, los y las capacitadoras se encuentran con lo inasible de la interacción, porque el grupo tiene vida.

No hay recetas frente al mundo incierto que se abre cuando un taller comienza. Pero tampoco se trata de irse al otro extremo. Los formadores no navegan en altamar en una cáscara de nuez. Como toda creación, el taller se instala dentro de un marco que organiza y da sentido al trabajo. Una canción no dura por siempre ni una pintura se extiende infinitamente por los muros. Algo las contiene. Ocurre lo mismo con un taller.

Para facilitar la creación y la construcción de los aprendizajes, un taller requiere de un encuadre. Los acuerdos compartidos por educadores y educandos durante el inicio del taller constituyen el marco: la perspectiva pedagógica desde la que se concibe el trabajo, los objetivos que guiarán el proceso, los temas a abordar, el tipo de actividades a realizar, los tiempos previstos, los espacios y lugares. Algo así como la lógica global del proceso que servirá de guía a lo largo de su trayecto, no importando la multiplicidad de variantes que seguramente habrá que ir haciendo.

En todo grupo de trabajo, sea en un taller o en el equipo de la radio, las personas asumen roles. Están el colaborador y el boicoteador, la que dinamiza el proceso y la que es culpada de todos los obstáculos, el que se ríe y aquel de quien siempre se ríen. Probablemente, en la realidad estos roles se asuman de manera menos estereotipada que en el relato recién compartido.

No es bueno ni malo que existan roles en un taller. Así sucede la vida de los grupos y estos roles son necesarios para llevar adelante la tarea que un conjunto de personas se ha propuesto. Es tan importante para el desarrollo de un taller que unos se entusiasmen infinitamente con una propuesta, como que otros le encuentren los «peros» desde una mirada crítica. Pero que un hombre o una mujer asuman un rol no significa que siempre, durante el taller o en otros espacios de la vida, actúen del mismo modo. Los roles se construyen en las relaciones que establecen las personas frente a un determinado trabajo o tarea y pueden cambiar, circular, rotar del mismo modo que cambian las tareas y cambian las personas.

El problema comienza cuando los roles quedan anclados. Cuando se fijan de tal modo en las personas que comienzan a parecer estereotipos o caricaturas. Ahí comienzan los conflictos, las tensiones, las intolerancias. El proceso educativo se vuelve lento y engorroso. De ahí que uno de los roles de las capacitadoras y capacitadores en la coordinación de un taller sea diseñar los caminos para que un mismo rol no quede fijado siempre en la misma persona.

En más de un taller suelen aparecer los conflictos, producto de las diferencias entre las personas, de las propias dinámicas de los grupos o de las contradicciones que atraviesan hombres y mujeres.

Esta anécdota se trata de eso: se llevó a cabo el primer encuentro con los vecinos y vecinas de un asentamiento pobre donde una organización barrial estaba motorizando la instalación de una radio comunitaria y se había decidido organizar un taller de producción de radio. En el barrio convivían personas de diversas nacionalidades, la mayoría bolivianos, peruanos, argentinos o paraguayos. «¿Para qué queremos instalar una radio comunitaria?», preguntó la capacitadora con el propósito de invitar a la reflexión y abrir el diálogo. La respuesta de un participante dejó boquiabiertos a unos cuantos: «para enseñarle a los paraguayos a hablar. Porque no saben, son todos brutos». La intervención se transformó, de inmediato, en una agresión. Y el clima se volvió tenso, a la espera de palabras reparadoras.

Una agresión, las resistencias al trabajo grupal, una intervención autoritaria abren posibles conflictos. ¿Qué hacer en esos casos? En su rol de coordinar el proceso de aprendizaje, las educadoras y educadores asumen la responsabilidad de promover, y hasta de garantizar, la circulación equilibrada de la palabra y el respeto de las diferencias que existen entre los integrantes. ¿Cómo hacerlo? Aquí van algunas sugerencias sintetizadas a partir de las experiencias de capacitadoras y capacitadores de radios comunitarias de América Latina:

• Poner límites, frente a todo el grupo, con argumentos y serenidad, a las agresiones que puedan emerger de un participante. De esta manera queda explícito qué actitudes están habilitadas y cuáles no durante el taller.

• Intervenir en la conformación de los subgrupos de trabajo. Puede ser necesario, en determinado momento, organizar subgrupos de trabajo donde se agrupen, por un lado «quienes más hablan» y por otro «los más callados». Para intervenir en la conformación de subgrupos de trabajo se pueden dirigir su organización, utilizando criterios claros que puedan ser compartidos con todos los participantes, se puede recurrir al azar o una mezcla de ambas posibilidades.

• Intercalar momentos de producción grupal y de producción individual. Los momentos de trabajo en soledad permiten conectarse con la propia subjetividad y pueden ser profundamente enriquecedores.

• Conversar a solas con un participante que se ha sentido herido por alguna intervención particular para comprender las sensaciones y compartir el sentido de lo sucedido.

• No cargar, en tanto capacitador, con la culpa de cada conflicto, pues el mundo está atravesado de tensiones y contradicciones. Pero sí asumir la responsabilidad de promover el respeto y la circulación equilibrada de la palabra.

Como en la vida de las personas, en la vida de los grupos hay etapas. La incertidumbre y la timidez son propias del inicio de un proceso de un grupo que no se conoce. Igualmente, cada vez que un taller culmina es probable que un aire más pesado, como de tristeza y congoja, ronde el espacio. Frente a un tema nuevo, complejo, abstracto y desconocido, el grupo se puede poner bravo, como peleador. O a partir de un punto del proceso reina la confianza plena en cada intervención, en cada propuesta. Y cada tanto

asoma un momento de risa desenfrenada, de juego lúdico. Son etapas propias de cada proceso que los formadores y formadoras deben conocer y reconocer para facilitar el aprendizaje, para que no se transformen en obstáculos y que el proceso sea dinámico.

Nunca se termina de aprender a trabajar en grupos porque éstos tienen vida propia. Porque las personas nunca son las mismas, siempre están cambiando. Es posible tener la mejor planificación del mundo y todas las herramientas a la mano, pero una vez iniciado un taller nunca se sabrá con certeza qué sorpresas se encontrarán en el camino.

ACTIVIDAD
PARA DRAMATIZAR Y REFLEXIONAR GRUPALMENTE.
PRIMERO ES NECESARIO ARMAR GRUPOS DE TRABAJO. CADA PARTICIPANTE PIENSA EN UN CONFLICTO VIVIDO O PRESENCIADO EN EL GRUPO DE UN TALLER Y TODOS Y TODAS COMPARTEN LAS SITUACIONES. CADA GRUPO SELECCIONA UNA SITUACIÓN, O BIEN UNA MEZCLA DE VARIAS, Y PREPARA UNA DRAMATIZACIÓN. SE DRAMATIZAN LAS ESCENAS Y, DESPUÉS, SE ABRE LA PREGUNTA: ¿CÓMO INTERVENIR COMO CAPACITADOR, COMO CAPACITADORA, FRENTE A CADA CONFLICTO PRESENTADO? SE ABRE EL DIÁLOGO Y SE PROPONEN MODOS DE INTERVENCIÓN.

La compleja tarea de evaluar

«Cada vez que La Chancha ingresaba al aula no volaba una mosca. Cursé la escuela secundaria durante la dictadura. La Chancha era la profesora de historia. Cuatro años la padecimos con mis compañeros. Recuerdo que entraba al salón golpeteando la libreta roja contra su pierna regordeta. Todo el mundo quedaba paralizado, muerto de miedo, lleno de angustia. Lo que seguía al golpeteo del cuadernillo eran tres o cuatro nombres, los elegidos para pasar al frente.
Siempre estábamos en situación de examen, de evaluación.»
CLAUDIA VILLAMAYOR[52]

Lejos están las formadoras y los formadores de las radios comunitarias de parecerse a La Chancha. Pero de tan lejos, más de uno, a veces, hasta se olvida de evaluar. Un taller prevé uno o más momentos de evaluación. Se trata de un tiempo destinado a mirar y analizar críticamente el proceso de aprendizaje en su integridad o bien aspectos particulares como una producción realizada el marco del taller o el abordaje de un conjunto de contenidos.

Pero ¿para qué evaluar? Tanto educadores como educandos asumen la compleja tarea de evaluar con varios propósitos:

- Para reconocer los aprendizajes experimentados durante un proceso, incluidos los de los propios capacitadores y capacitadoras.
- Para identificar el logro o construcción de los objetivos que motivaron el taller.

52. En el taller *Lo que aprendemos y lo que enseñamos. Encuentro de Formación para Formadores y Formadoras*, organizado por AMARC-ALC e *Interconexiones Cono Sur. Programa de capacitación para radios comunitarias y ciudadanas*. Buenos Aires, diciembre de 2004.

• Para analizar el modo en que cada aspecto del taller -como los contenidos desarrollados, las actividades propuestas y los recursos utilizados- contribuyó o dificultó la construcción de nuevos aprendizajes.

• Para contrastar las decisiones y previsiones plasmadas en la planificación con lo que realmente sucedió.

• Para rastrear las huellas o los indicios de las transformaciones motivadas por los aprendizajes.

Pero ésta no es una tarea sencilla. ¿Hasta dónde es posible evaluar los aprendizajes, los modos en que se transforman las percepciones y las prácticas de los hombres y mujeres participantes de un proceso educativo? A lo largo de un taller los conocimientos de la cultura se hacen trama en la vida subjetiva de los participantes, ya no son algo objetivo y externo que se toma como instrumento sino que empiezan a formar parte de la vida cotidiana, de los conocimientos propios, de las formas de ver el mundo y de las experiencias. Pero, como sostiene Jorge Huergo, «la subjetivación es algo muy difícil de percibir y estimar directamente en el proceso didáctico; por lo general sólo se hace ‹visible› en las prácticas sociales de los sujetos.»[53]

No obstante, evaluar no es en vano. Aunque sea parcialmente, siempre arroja indicios relevantes sobre el proceso educativo, pistas útiles para las futuras prácticas de educadores y educadoras.

Los momentos y los modos de evaluación también se prevén. A veces al inicio de un proceso, otras veces en medio de la marcha, la evaluación se planifica.

Algunas evaluaciones suelen hacerse en medio de un taller. Por ejemplo, al finalizar la grabación de un conjunto de producciones radiales realizadas por los mismos participantes, el grupo puede evaluar su realización y de este modo identificar el conjunto de aprendizajes y conocimientos puestos en juego en la producción.

Otras evaluaciones suelen hacerse al finalizar un proceso. Por ejemplo, al terminar el taller el equipo de capacitadores propone a las y los participantes hacer explícitos, a través de diálogos o cuestionarios, los aprendizajes experimentados y compartir sus apreciaciones sobre el modo en que cada aspecto del taller -las actividades, la dinámica del grupo, los contenidos- contribuyeron a construir esos aprendizajes.

Se realice en un momento o en otro, se focalice en un aspecto del taller o en su integridad, la evaluación requiere de la elaboración de criterios. Un proceso educativo no puede evaluar todo, todo el tiempo. Derivados de los objetivos y propósitos que guiaron el taller, los criterios son aquellos aspectos del proceso, aquellos elementos, sobre los cuales la evaluación desea indagar. La comprensión de un concepto, el desarrollo de una habilidad, la problematización de una práctica propia, la realización de determinadas producciones, la construcción de cierta dinámica grupal, son algunos criterios posibles en el momento de evaluar. Estos y muchos otros más.

Existen variadas puertas de entrada para mirar el proceso educativo y analizarlo críticamente: representar el taller a través de una imagen o una canción, responder una encuesta o un cuestionario, actuar una dramatización sobre algún aspecto del proceso, producir un pequeño programa de radio a partir de lo vivido. Todas actividades, algunas

53. Huergo, Jorge. *Las estrategias pedagógico didácticas*. INCUPO – La Crujía, Resistencia, Argentina, 2002.

individuales y otras grupales, que sirven para disparar la evaluación.

Un taller suele culminar con un momento de evaluación. Y reflexionando sobre la evaluación esta publicación llega a su fin. Queda un conjunto de palabras tejidas con la intención de que los capacitadores y las capacitadoras ratifiquen sus elecciones, discutan, se movilicen, se enojen, se motiven. Palabras para ser rescritas con nuevas reflexiones y experiencias. Palabras pensadas con la intención de que nuevas radios y más personas, se atrevan a involucrarse en la maravillosa tarea de aprender y de educar. Una gota, miles de gotas que harán río.

ACTIVIDAD

SI BIEN ESTE LIBRO NO ES UN TALLER, TAMBIÉN SE PUEDE EVALUAR. ¿PODRÍAS AYUDAR A CONSTRUIR UNA HERRAMIENTA PARA ESO? SI LA IDEA TE ENTUSIASMA, PUEDES ENVIAR LA HERRAMIENTA POR CORREO ELECTRÓNICO. O MEJOR AÚN, TU MISMO, TU MISMA, JUNTO A TUS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS, PUEDES TOMAR ESA HERRAMIENTA PARA HACER UNA EVALUACIÓN SOBRE LAS MILES DE PALABRAS ENTRETEJIDAS EN ESTE TEXTO ACERCA DE LA CAPACITACIÓN EN LAS RADIOS COMUNITARIAS.

POSTALES

Una postal no es la vivencia de quien viaja por los caminos. Del mismo modo, la síntesis no es el recorrido de quien transita por un libro. Sin embargo, las síntesis, al igual que las postales, suelen ser buenas excusas para recordar lo vivido. De eso se tratan las últimas páginas de esta publicación, de algunas postales a modo de síntesis.
Como si fueran lentes de una cámara de fotos, cada uno de los capítulos de este libro hizo foco en un aspecto diferente de la capacitación en las radios comunitarias de América Latina y el Caribe. Es decir, en cada apartado las propuestas de formación de las emisoras fueron vistas desde puntos de vista diferentes y, al mismo tiempo, complementarios:
– como *Estrategias* dentro de los proyectos de las radios comunitarias.
– como redes de ideas y conceptos que constituyen perspectivas pedagógicas o *Pedagogías*.
– como el diseño de procesos educativos o, más específicamente, de *Talleres*.

***Estrategias, Pedagogías* y *Talleres* fueron los ejes de cada capítulo. Y son entonces, los protagonistas de las siguientes fotos.**

Primera foto

El capítulo *Estrategias* se propuso mirar la capacitación en el marco de los proyectos de las radios comunitarias, para invitar a las emisoras y sus redes a revisar o crear sus propias estrategias de formación.
Muchas veces en las radios comunitarias la capacitación consiste en participar de los encuentros organizados por las redes. En ocasiones asume la forma de una suma de talleres o seminarios. Casi siempre es una demanda constante y nunca satisfecha. Pero en las radios comunitarias la capacitación no siempre es una estrategia.
Nacida de las lecturas sobre las necesidades y problemas de las radios y sobre sus contextos, nacida de los deseos y las iniciativas colectivas, la estrategia es un conjunto de acciones articuladas por una intención transformadora.
Diseñar una estrategia de formación, grande o pequeña, implica tomar unas cuantas decisiones. ¿Qué tipo de decisiones?
Primero es necesario definir los objetivos que motivan el diseño de estrategias de capacitación. ¿Para qué multiplicar y facilitar aprendizajes sobre la comunicación?
Otro de los aspectos fundamentales a definir son los núcleos temáticos que la estrategia de formación priorizará. Rastrear problemas, indagar intereses, proponer nuevos temas en torno a los cuales generar procesos de formación e iniciar una búsqueda entre los libros y las experiencias son etapas fundamentales para definir esos núcleos temáticos. Para diseñar estrategias de capacitación con más y más consecuencias.
Toda estrategia de formación interpela a unos sujetos. Por lo tanto, también es necesario decidir quiénes serán los hombres y mujeres a quienes se interpelará, con quienes se iniciará una nueva interlocución. Puede tratarse del equipo o colectivo que produce y gestiona una emisora. O de las radios comunitarias como movimiento. O de otros actores sociales.
Una estrategia de formación también implica definir y diseñar las acciones que se articularán con el propósito de lograr y construir los objetivos definidos. El taller es sólo una de las acciones posibles. También puede recurrirse a seminarios, intercambios, asesorías, investigaciones, sistematizaciones, producciones y propuestas de la educación formal. Todos caminos posibles en el momento de diseñar las

acciones de una estrategia de capacitación. Por último, es necesario tomar decisiones acerca del lugar que un grupo de personas asumirá en el organigrama de la radio para llevar la estrategia a la práctica. En algunos casos se tratará de áreas o departamentos, en otros de programas o de proyectos.
Todas estas decisiones, articuladas, permiten construir las estrategias de formación de las radios comunitarias.
La mirada diagnóstica es un punto de partida para comenzar a decidir porque arroja información relevante, permite articular estrechamente las estrategias de capacitación con la integralidad de los proyectos político culturales de las emisoras. Porque abre los sentidos y los predispone a crear.

Segunda foto

El capítulo *Pedagogías* hace foco en la perspectiva pedagógica que late en toda estrategia de formación, en toda experiencia educativa, en toda intervención de un capacitador o de una capacitadora, como una contribución para que las radios comunitarias construyan y reconstruyan sus propias perspectivas pedagógicas.
La perspectiva pedagógica es la red de ideas y conceptos que dan sentido y permiten comprender las prácticas de capacitación de las radios comunitarias. A veces estas ideas son reflexionadas, contrastadas con lo vivido, deconstruidas y vueltas a construir. Pero otras veces, están como dormidas en el corazón de las experiencias.
A lo largo del capítulo se recorrieron algunos de los nudos que conforman esa red de ideas propia de una perspectiva pedagógica. En el mundo de la escuela es posible reconocer los orígenes y las características de una pedagogía tradicional o hegemónica, vinculada a los intereses de las clases dominantes y basada en tres creencias:

• La educación es el camino de preparación para ser adulto, ciudadano, consumidor o recurso humano.
• La educación debe circular alrededor de la lectura, la escritura y otros modos centrados más en la razón que en la sensibilidad.
• En la educación el sujeto es pasivo y la escuela es portadora y guardiana de lo culto, de la conciencia crítica o del modelo de ciudadanía.

Estas creencias propias de una pedagogía tradicional ubica a las radios comunitarias frente a la necesidad de constituir perspectivas pedagógicas desde una mirada alternativa, de tal modo que sus proyectos de capacitación contribuyan a la generación de procesos de transformación social.
Las emisoras han encontrado en las huellas del educador brasileño Paulo Freire, de la educación popular a la que su pensamiento dio origen y de otros educadores y educadoras, las bases de una pedagogía alternativa. Este libro se ha nutrido de esos aportes para proponer algunos modos de comprender la educación, el aprendizaje y las relaciones entre las personas que participan de un proceso educativo:

• Primera propuesta: educar para transformar la realidad. Transformar las condiciones en las que viven hombres y mujeres, niñas y niños. Y al mismo tiempo, transformarse también a sí misma, a sí mismo.
• Segunda propuesta: aprender es construirse, apropiarse de las posibilidades de la cultura y de sí mismo. Aprender es construir conocimientos y relaciones.
• Tercera propuesta: el proceso educativo es una experiencia esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución.
• Cuarta propuesta: el rol del educador y de la educadora es facilitar el proceso de aprendizaje del otro a través del diálogo.

Tercera foto

Como su nombre lo indica, el capítulo *Talleres* se centró en un tipo particular de experiencia educativa. En el momento de traducir sus estrategias de formación en acciones los talleres suelen ser el tipo de proceso elegido por radios y redes. Por este motivo, el tercer capítulo recorre algunos momentos de un taller, con el propósito de contribuir a que nuevas personas se lancen a la aventura de educar.

El punto de partida en el diseño de un taller es la planificación, el momento en que formadores y formadoras orientan y organizan todo el proceso educativo. Aquel tiempo donde se toman decisiones fundamentales sobre el proceso educativo:

- el perfil o las características de las y los participantes,
- los objetivos o propósitos,
- los contenidos o temas,
- las actividades o métodos
- los recursos o materiales.

Capacitadores y capacitadoras pueden saber claramente cómo va a comenzar un proceso educativo, pero nunca pueden prever todo lo que se puede desatar a lo largo del camino. Porque el grupo protagonista de un proceso tiene vida propia.

Un taller prevé uno o más momentos de evaluación. Se trata de un tiempo destinado a mirar y analizar críticamente el proceso de aprendizaje en su integridad o aspectos particulares como una producción realizada en el marco del taller o el abordaje de un conjunto de contenidos.

Tanto educadores como educandos asumen la compleja tarea de evaluar con varios propósitos:

- Para reconocer los aprendizajes experimentados a lo largo de un proceso, incluidos los de los propios capacitadores y capacitadoras.
- Para identificar el logro o construcción de los objetivos que motivaron el taller.
- Para analizar cómo cada aspectos del taller contribuyó o dificultó la construcción de nuevos aprendizajes.
- Para contrastar las decisiones y previsiones plasmadas en la planificación con lo que realmente sucedió.
- Para rastrear las huellas o los indicios de las transformaciones motivadas por los aprendizajes.

Los momentos y los modos de evaluación también se prevén. A veces al inicio de un proceso, otras veces en medio de la marcha, la evaluación se planifica.

Gota a gota

En las radios comunitarias de América Latina y el Caribe existen algunas acciones que apuntan deliberadamente a la multiplicación de los aprendizajes, a la construcción de nuevos conocimientos. Se trata de las propuestas de educación, formación o capacitación. Todos modos de nombrar que suelen usar las emisoras a lo largo del continente.

Muchas radios comunitarias han gestado sus propias estrategias de formación. Esta publicación se propuso compartir conceptos, preguntas, palabras de educadoras y educadores, relatos, alguna que otra provocación, actividades y experiencias de capacitadores y capacitadoras para contribuir a que nuevas radios se aventuren a la tarea de gestar sus propias estrategias de capacitación. Para que los nuevos aprendizajes estén cada vez más relacionados con las preguntas que inquietan e incomodan a las radios. Para que el conocimiento genere más consecuencias en los hombres, en las mujeres y en sus proyectos. Para que los formadores y las formadoras discutan, se movilicen, se enojen, se motiven. Para hacer realidad el anhelo de la descentralización como modo de concebir la construcción de una red con múltiples nodos. Gota a gota.

BIBLIOGRAFÍA

AMARC-ALC.
«Dossier: El futuro». En *Cara y señal*, número 4.
AMARC-ALC, Buenos Aires, 2005.

AMARC Uruguay,
«Radio Vilardevoz censurada». En *Radios Comunitarias. Voces en el aire. Boletín informativo de AMARC Uruguay* Nº 3. Montevideo, septiembre-noviembre de 2005.

AMARC-ALC,
«La revolución es un sueño eterno». En *Cara y señal*, número 3. AMARC-ALC, Buenos Aires, agosto 2005.

Buenfil Burgos, Rosa.
Análisis de Discurso y Educación. Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1993.

Chahín Pinzón, Iván Darío y Mantilla, Leonardo.
El encanto de enseñarlas. EDEX, Bogotá, 2006.

Frei Betto.
«Paulo Freire: una lectura del mundo». En *Revista América Libre* Nº 13, Buenos Aires, 1998.

Freire, Paulo y Quiroga, Ana.
El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2000.

Freire, Paulo.
Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002.

Freire, Paulo.
Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, México, 2005.

Geerts, Andrés, van Oeyen, Víctor y Villamayor, Claudia.
La radio popular y comunitaria frente al nuevo siglo: La práctica inspira. ALER, AMARC-ALC, Quito, 2004.

Huergo, Jorge.
Comunicación. Formación. Desde las organizaciones. Programa DRC Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, 2001.

Huergo, Jorge.
Las estrategias pedagógico didácticas. INCUPO - La Crujía, Resistencia, 2002.

Jara H., Oscar.
«La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular». En *Educación Popular*. América Libre y Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires, 2001.

Pérez, Esther.
«Concepción y desafíos de la educación popular». En *Educación Popular*. América Libre y Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires, 2001.

Prieto Castillo, Daniel.
La Comunicación en la Educación. Ediciones Ciccus La Crujía, Buenos Aires, 1999.

Prieto Castillo, Daniel.
La mediación pedagógica. Ediciones Ciccus La Crujía, Buenos Aires, 1999.

Villamayor, Claudia y Lamas, Ernesto.
Manual de Gestión de la radio comunitaria y ciudadana. AMARC-ALC, Quito, 1998.

Wenger, Etienne.
Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós, Barcelona, 2001.

ASOCIACIÓN MUNDIAL DE RADIOS COMUNITARIAS (AMARC)

www.alc.amarc.org / www.formacion.amarc.org

La Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) es el referente organizacional, político y comunicacional de un movimiento internacional constituido en torno a las radios comunitarias, ciudadanas y populares en todo el mundo.

Su misión es promover la democratización de las comunicaciones, especialmente de la radio, para favorecer la libertad de expresión y contribuir al desarrollo equitativo y sostenible de los pueblos: democratizar la palabra para democratizar la sociedad.

Los y las periodistas, comunicadores/as, radios comunitarias y centros de formación y producción asociadas a AMARC contribuyen a la libre expresión de los distintos movimientos sociales, políticos y culturales, así como a la promoción de toda iniciativa que busque la paz, la amistad entre los pueblos, la democracia y el desarrollo.

En América Latina y el Caribe, la asociación fue fundada en el año 1990. Hoy, AMARC-ALC cuenta 400 emisoras y centros de producción asociados en todos los países de la región.

El Programa de formación promueve y pone en práctica procesos de capacitación de modo descentralizado en toda América Latina y el Caribe a partir de las necesidades de las radios asociadas. En estos procesos la clave es la valoración de la experiencia de las radios de la región y la articulación de sus iniciativas.

PROGRAMA INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN (PIDC) DE LA UNESCO

www.unesco.org

El Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC) de la UNESCO es el único foro multilateral en el sistema de la ONU diseñado para movilizar a la comunidad internacional a discutir y promover el desarrollo de los medios de comunicación en países en vías de desarrollo.

Tiene como objetivos el fortalecimiento de la libertad de prensa y de expresión, el desarrollo de capacidades humanas en la comunicación, el fortalecimiento de medios de comunicación, en particular comunitarios, y la promoción de la cooperación internacional en el desarrollo de la comunicación.

Brinda apoyo no sólo a proyectos de medios de comunicación sino también intenta un acuerdo para asegurar un ambiente sano para el crecimiento de medios libres y pluralistas en países en vías de desarrollo.

Durante los últimos 25 años los esfuerzos del PIDC han tenido un impacto importante en la promoción de la independencia y pluralismo de los medios, el desarrollo de los medios comunitarios, las organizaciones de radio y televisión, modernización de las agencias de noticias nacionales y regionales y capacitación para los profesionales de los medios.

Por razones políticas y éticas, el PIDC sostiene que la cooperación multilateral es la manera más apropiada de promover el desarrollo de los medios. Ahora más que nunca, se esfuerza por poner en marcha proyectos eficaces que permitan el acceso equitativo al conocimiento y la expresión en medios libres y pluralistas.

INTERCONEXIONES CONO SUR. CAPACITACIÓN PARA RADIOS COMUNITARIAS Y CIUDADANAS.

www.interconexiones.org

Interconexiones tiene como objetivo fortalecer a las radios comunitarias y ciudadanas y contribuir así al desarrollo de sociedades democráticas. Sociedades basadas en condiciones de vida dignas para hombres y mujeres; en el respeto de los derechos humanos y de la diversidad cultural; en la equidad de género y en el cuidado del medio ambiente.

Desde la realidad de cada una de las radios y sus contextos, Interconexiones impulsa diversas estrategias de formación en cada país, como también encuentros interregionales para radios comunitarias y ciudadanas de Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.

Interconexiones es un programa de trabajo creado y gestionado por las siguientes organizaciones:

- *Eco - Educación y comunicaciones*: interviene en acción educativa, comunicación e investigación en Ciencias Sociales, con el fin de apoyar el fortalecimiento de la organización social. **www.eco-educacionycomunicaciones.cl**
- *El Puente FM 103.3*: transmite desde 1994 en el barrio La Teja de Montevideo con el propósito de contribuir a la participación de las y los integrantes de la comunidad. **www.lateja.org.uy/elpuente2**
- *Fm Trinidad 90.1 FM*: radio comunitaria realizada con la participación de las organizaciones sociales de Asunción. **www.fmtrinidad.org**
- *La Crujía*: espacio plural y ecuménico para la creación y el desarrollo de propuestas en comunicación. **www.lacrujia.com.ar**
- *La Tribu 88.7 FM*: radio alternativa que funciona desde 1989 en Buenos Aires. El proyecto involucra un espacio cultural, un centro de capacitación y un espacio dedicado a la producción gráfica y audiovisual. **www.fmlatribu.com**

EED – Servicio de las Iglesias Evangélicas en Alemania

www.eed.de

El EED es una obra de las Iglesias evangélicas de Alemania. A través de contribuciones financieras y cooperantes, así como con becas y asesoría técnica, el EED brinda apoyo a iglesias y a organizaciones eclesiásticas así como a organizaciones privadas que participan en la construcción de una sociedad justa.

El EED inicia y fomenta medidas para despertar y fortalecer la concientización y la disposición a luchar por la superación de la miseria, la pobreza y la persecución y a conseguir la paz en el mundo. Su trabajo apunta especialmente a desarrollar las capacidades de las personas pobres, desfavorecidas y oprimidas para que puedan mejorar sus condiciones de vida por su propia fuerza y bajo su propia responsabilidad. Otro objetivo del EED es impulsar la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres y eliminar las desigualdades existentes en las relaciones de género.

El EED quiere hacer posible la participación de las personas en los procesos de decisión; garantizar el respeto a los derechos humanos políticos, económicos, sociales y culturales; impulsar la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, fomentar la paz y superar la violencia y conservar los recursos naturales.